

# **COMUNICAÇÃO MEDIADA POR TECNOLOGIAS DIGITAIS ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE CRIANÇAS MIGRANTES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO BRASIL**

Lídia Beatriz Boscato Kerber<sup>1</sup>, Alejandro Rafael Garcia Ramirez<sup>2</sup>



<https://doi.org/10.36557/2674-9432.2026v5n6p1160-1218>

Artigo recebido em 27 de Junho e publicado em 27 de Agosto de 2026

## **REVISÃO DE LITERATURA**

### **RESUMO**

Um mapeamento bibliográfico da produção brasileira recente sobre tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na interlocução entre escola e família de crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem sintetiza evidências e lacunas: observa prevalência de usos administrativos de aplicativos de mensagens, plataformas e redes sociais para envio de recados, cobrança de tarefas e controle de frequência, enquanto possibilidades multimodais, áudios, tradutores automáticos, imagens e vídeos curtos, são pouco sistematizadas como estratégias de acolhimento e apoio pedagógico. Identificam-se barreiras interligadas de ordem linguística, cultural e digital que produzem formas de infoexclusão e de inclusão subordinada quando a comunicação pressupõe letramento em português escrito e acesso estável à internet. Estudos de casos municipais e estaduais ilustram descompassos entre marcos normativos de garantia do direito à educação e práticas cotidianas: lacunas na formação continuada docente para diversidade linguística, ausência de diretrizes para mediação digital e fragilidade de políticas de permanência de crianças em situação de migração. Propõe-se uma agenda que mapeie os tipos de TDIC utilizados e suas funções, produza uma tipologia de barreiras e avalie indicadores de inclusão comunicacional; sugere-se desenvolver modelos comunicacionais multimodais orientados à hospitalidade linguística, conteúdos adaptados e formação docente que integre competências digitais, ética intercultural e estratégias para co-responsabilização entre escola e família. Conclui-se que a tecnologia pode ampliar acessos e acessibilidades se for articulada a políticas, formação e práticas que reconheçam línguas e trajetórias como recursos, não como obstáculos.

**Palavras-chave:** Comunicação escola-família. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Crianças migrantes. Hospitalidade linguística.

## **ABSTRACT**

A bibliographic mapping of recent Brazilian production on digital information and communication technologies (DICT) in school–family interactions involving migrant children with learning difficulties synthesizes evidence and gaps: it reveals a predominance of administrative uses of messaging apps, platforms, and social networks for sending notices, requesting homework, and monitoring attendance, while multimodal possibilities—audio messages, automatic translators, images, and short videos—are rarely systematized as strategies for welcoming and pedagogical support. Interconnected linguistic, cultural, and digital barriers are identified, producing forms of info-exclusion and subordinate inclusion when communication presupposes literacy in written Portuguese and stable internet access. Municipal and state case studies illustrate mismatches between normative frameworks guaranteeing the right to education and everyday practices: gaps in continuing teacher education for linguistic diversity, absence of guidelines for digital mediation, and fragility of policies ensuring the retention of children in migration situations. An agenda is proposed to map the types of DICT used and their functions, produce a typology of barriers, and evaluate indicators of communicational inclusion; it is suggested to develop multimodal communication models oriented toward linguistic hospitality, adapted content, and teacher education that integrates digital competencies, intercultural ethics, and strategies for co-responsibilization between school and family. It is concluded that technology can expand access and accessibility if articulated with policies, training, and practices that recognize languages and trajectories as resources, not obstacles.

**Keywords:** School–family communication. Digital information and communication technologies (DICT). Migrant children. Linguistic hospitality.

**Instituição afiliada** – UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

**Autor correspondente:** <sup>1</sup> Lídia Beatriz Boscato Kerber – Mestranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí UNIVALI E-mail lkerber40@gmail.com

<sup>2</sup> Alejandro Rafael Garcia Ramirez – Professor Doutor pela Universidade do Vale do Itajaí UNIVALI E-mail ramirez@univali.br

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





## **1 INTRODUÇÃO**

A intensificação recente dos fluxos migratórios, internos e internacionais, tem reconfigurado o cotidiano da educação básica brasileira, produzindo novos desafios para o acesso, a permanência e a participação de crianças migrantes nas escolas públicas. Esses desafios articulam barreiras linguísticas, culturais, socioeconômicas e institucionais, que se agravam quando a condição migratória se combina com as dificuldades de aprendizagem, gerando uma intersecção de vulnerabilidades em que desigualdades históricas tendem a se sobrepor e ampliar. Nessa configuração, a relação entre escola e família torna-se um eixo crítico para a garantia do direito à educação e para a construção de percursos escolares menos excludentes.

Paralelamente, tecnologias digitais de informação e comunicação passam a ocupar posição central nos processos educativos e nas formas de interlocução escola–família, movimento acelerado durante a pandemia de Covid-19, quando aplicativos de mensagens, plataformas e redes sociais foram incorporados como canais preferenciais de envio de recados, orientações e materiais pedagógicos. Em muitas redes, a centralidade desses meios se mantém no período pós-pandemia, consolidando rotinas comunicacionais que reorganizam a participação das famílias no acompanhamento da vida escolar. No caso de famílias migrantes, tais canais podem tanto ampliar o alcance da comunicação quanto consolidar novas formas de exclusão, em função de acesso desigual à internet, letramento digital limitado e barreiras linguísticas que atravessam o uso das plataformas. Investigações recentes situadas na interface entre migração, infância e educação apontam que a presença de crianças migrantes e refugiadas nas redes públicas brasileiras ainda encontra lacunas importantes na efetivação de políticas de inclusão, inclusive na Baixada Fluminense, onde a oferta de direitos educacionais para crianças em situação de refúgio convive com dificuldades de acesso e permanência (HORA, 2023). Estudos de casos municipais com forte presença de populações migrantes, como Foz do Iguaçu e municípios de Minas Gerais, evidenciam a insuficiência de políticas educacionais específicas para contextos multilíngues e multiculturais, bem

como a necessidade de estratégias de aproximação entre escolas e famílias que levem em conta repertórios linguísticos diversos (NASCIMENTO 2023, COELHO 2021). Nessas redes, professores relatam desafios para atuar com estudantes migrantes e demandam formação continuada que os auxilie a construir práticas mais responsivas a essa população (CARVALHO 2022).

No campo das tecnologias digitais, pesquisas em educação básica mostram que a precariedade de infraestrutura, a instabilidade de conexão e a ausência de formação docente para uso pedagógico das TDIC e de tecnologias assistivas constituem barreiras relevantes, sobretudo em escolas públicas. Ao mesmo tempo, essas tecnologias podem funcionar como instrumentos de autonomia e acessibilidade para crianças com dificuldades de aprendizagem, permitindo personalização de ritmos, diversificação de linguagens e oferta de apoios específicos, como recursos de áudio, legendas e ampliação de fontes. A partir de uma perspectiva interseccional, importa perguntar não apenas se há tecnologia disponível, mas para quem e de que modo ela é efetivamente acessível, dado que crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem frequentemente se situam na sobreposição entre exclusão digital e exclusão escolar. Análises bibliográficas recentes identificam campos consolidados que discutem, de um lado, migração e escolarização, e, de outro, educação inclusiva, mediações linguísticas e usos pedagógicos de TDIC, mas quase não se encontram estudos que articulem sistematicamente tecnologias digitais, comunicação escola-família e acompanhamento de crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem. Esse vazio analítico evidencia a necessidade de investigações que considerem as TDIC como possíveis dispositivos de hospitalidade linguística e de co-responsabilização pedagógica, questionando, ao mesmo tempo, sua apropriação predominantemente administrativa e instrumental na relação com as famílias.

É nesse entrecruzamento entre migração, dificuldades de aprendizagem, vulnerabilidade social e mediações digitais que se insere o presente trabalho, de caráter bibliográfico, voltado a examinar criticamente a produção acadêmica brasileira recente sobre o tema.

2 Contextualização e relevância do tema

2.1 Fluxos migratórios e impacto na educação básica

A intensificação recente dos deslocamentos internacionais torna-se visível

quando se observam dados sobre a migração venezuelana na América do Sul. Estudo apoiado em registros do Ministério das Relações Exteriores da Colômbia indica que o fluxo de venezuelanos para esse país cresceu 110 % em 2017, com média de aproximadamente 37 mil entradas diárias pela fronteira com uso do Cartão de Mobilidade Fronteiriça, estimando-se ao final do ano cerca de 550 mil venezuelanos em território colombiano. No Brasil, a mesma pesquisa aponta que, em 2017, houve 22.247 pedidos de refúgio de venezuelanos junto à Polícia Federal, além de mais de 8.000 solicitações de residência temporária após a vigência da nova Lei de Migração, o que revela um processo de chegada em massa favorecido também pela proximidade geográfica entre Pacaraima e Santa Elena de Uairén. Esse movimento migratório intenso repercute diretamente sobre sistemas educacionais da região norte e de outras redes públicas brasileiras, que passam a receber, em curto intervalo de tempo, um contingente expressivo de crianças e adolescentes em situação de mobilidade forçada ou por motivos econômicos (CARVALHO 2022). No âmbito interno brasileiro, configura-se igualmente um quadro de forte presença de estudantes migrantes ou brasileiros nascidos no exterior em redes estaduais, como evidenciado pelo levantamento realizado em Minas Gerais. A partir de dados do Censo Escolar 2019, foram identificados 5.032 estudantes migrantes e brasileiros nascidos fora do país distribuídos pelas Superintendências Regionais de Ensino, com maior concentração nas regiões Metropolitana B, Teófilo Otoni, Uberlândia e Metropolitana C, o que sugere redes com demandas específicas relacionadas a acesso, permanência e mediação linguística. Essa mesma pesquisa qualitativa, ao entrevistar professoras de língua portuguesa que atuam com estudantes migrantes em três superintendências com maiores índices de matrículas, mapeia perfis diversos de estudantes, incluindo estrangeiros e brasileiros naturalizados, bem como diferentes graus de engajamento familiar na vida escolar, indicando que os fluxos migratórios produzem heterogeneidade linguística e cultural que desafia práticas escolares padronizadas (COELHO 2021). Contextos municipais de fronteira e cidades com forte presença de comunidades específicas também evidenciam os efeitos dos fluxos migratórios na educação básica. Em Foz do Iguaçu, estudo de caso sobre uma escola municipal que passou a receber número crescente de estudantes de origem árabe após o fechamento de um colégio comunitário documenta que aproximadamente 8 % da população da cidade é composta por árabes e seus

descendentes. Nessa escola, o aumento de matrículas de crianças migrantes e descendentes revela tensões entre um cotidiano social marcadamente multilíngue e uma organização escolar ainda ancorada em um modelo monolíngue hegemônico, que pouco reconhece ou institucionaliza o uso de línguas de herança nos espaços educativos. As análises mostram que estudantes migrantes têm maiores dificuldades de interação com docentes e colegas, tendendo a buscar a companhia de pares da mesma origem linguística, enquanto descendentes mais antigos no sistema se integram com mais facilidade, o que destaca a relação entre tempo de inserção, políticas de gestão linguística da escola e construção de pertencimento (NASCIMENTO 2023). Os impactos desses fluxos não se limitam à sala de aula, mas alcançam a organização de políticas e programas no âmbito municipal.

Em Nova Iguaçu, por exemplo, o plano municipal de educação estabelece estratégias voltadas à gestão democrática, fortalecimento de conselhos escolares, ampliação de parcerias com famílias e comunidades e expansão de programas de educação integral, como o Escola Viva de Educação Integral e a adesão ao Mais Educação, que em 2014 já alcançavam 116 escolas em horário integral, com 110 articuladas ao programa federal. Ainda que o documento não trate explicitamente de migração, a ampliação da jornada escolar, a valorização de grêmios e associações de pais e a criação de fóruns permanentes de educação configuram condições institucionais relevantes para redes que precisam responder a públicos cada vez mais diversos, incluindo crianças migrantes com trajetórias marcadas por vulnerabilidades sociais e linguísticas (HORA 2023).

## 2.2 Dificuldades de aprendizagem em contextos de diversidade cultural e linguística

Situações de aprendizagem em contextos multilíngues e marcados por migração tendem a articular desempenho escolar, pertencimento e gestão das diferenças linguísticas, produzindo tensões específicas em torno do que passa a ser nomeado como dificuldade de aprendizagem. Em escola municipal de Foz do Iguaçu com alta presença de estudantes de comunidades árabes, migrantes e descendentes, observou-se que aqueles recém-chegados enfrentam maiores obstáculos de interação com docentes e colegas, preferindo a companhia de pares da mesma origem linguística, ao passo que descendentes mais antigos se integram com mais facilidade ao grupo. Quando dificuldades de aprendizagem se somam à condição migratória, a vulnerabilidade

escolar se intensifica. Em uma turma investigada na mesma escola, os dois alunos mais rejeitados pelos colegas eram justamente os que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem, produtividade e comportamento, sendo que um deles era de nacionalidade paraguaia. As justificativas das crianças para rejeitar esses colegas enfatizaram critérios de desempenho escolar e disciplina, como "não faz a tarefa", "não sabe escrever" ou "atrasam a gente na hora de copiar", bem como avaliações morais de serem "chatos", "bagunceiros" ou "esquisitos". Esses achados evidenciam um processo de estigmatização em que dificuldades pedagógicas, diferenças comportamentais e marcações de alteridade cultural se entrelaçam, reforçando exclusões no interior da própria turma. Análises teóricas sobre hegemonia linguística ajudam a compreender esse quadro. Argumenta-se que, em sociedades culturalmente plurais, uma cultura dominante se torna onipresente e naturalizada, de modo que relações de poder se mantêm por uma "mão invisível", sem necessidade de coerção explícita. No plano linguístico, aderir à língua privilegiada converte-se em condição para a sobrevivência social, o que pode implicar silenciar línguas identitárias em favor de um idioma valorizado pela escola. Modos de intervenção que mobilizam padrões linguístico-discursivos socialmente prestigiados recebem maior visibilidade, enquanto repertórios menos valorizados tendem à invisibilidade ou deslegitimação (NASCIMENTO 2023). Nesse cenário, estudantes que aprendem em segunda língua, ou que alternam entre línguas de herança e o português escolar, têm suas dificuldades frequentemente lidas como déficit individual, e não como efeito de um regime monolíngue que hierarquiza práticas de linguagem. Estudos em outras redes públicas reforçam que a presença de estudantes migrantes produz forte heterogeneidade linguística e cultural nas salas de aula, ao mesmo tempo em que revelam lacunas na formação docente para lidar com essa diversidade.

Em Minas Gerais, investigação com professoras de língua portuguesa que atuam em contextos de alta matrícula de estudantes migrantes identificou a necessidade de ações específicas de formação e de apoio institucional para responder a demandas de mediação linguística e acompanhamento pedagógico desses alunos, cujas trajetórias constroem-se entre diferentes sistemas educacionais e repertórios linguísticos (COELHO 2021). Na articulação entre migração, dificuldades de aprendizagem e inclusão, análise bibliográfica recente indica que produções sobre migração infantil e escolarização, de

um lado, e sobre inclusão educacional e mediações linguísticas, de outro, raramente dialogam com foco explícito em crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem. Evidenciam-se descompassos entre marcos normativos e práticas de acolhimento, bem como desafios para garantir acessibilidade e diálogo efetivo com famílias quando se acumulam deficiência, refúgio e vulnerabilidade social. Mesmo quando tecnologias digitais aparecem em contextos de ensino remoto ou de comunicação escola–família, permanece incipiente a problematização de como barreiras linguísticas, culturais e digitais interferem no reconhecimento e no acompanhamento das dificuldades de aprendizagem desse público. Ao delimitar esse cruzamento como eixo central de investigação, a pesquisa bibliográfica sobre tecnologias digitais e relação escola–família busca justamente iluminar a forma como modelos comunicacionais, hegemonias linguísticas e expectativas de desempenho moldam tanto a visibilidade quanto as respostas pedagógicas às dificuldades de aprendizagem de crianças migrantes nos anos iniciais (NASCIMENTO 2023, COELHO 2021).

### 2.3 O papel das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)

As tecnologias digitais de informação e comunicação configuram hoje um dos principais dispositivos de mediação entre escolas e famílias em contextos marcados por mobilidade humana. Ao examinar a produção recente, identificamos que aplicativos de mensagens, plataformas digitais e redes sociais foram incorporados ao cotidiano escolar sobretudo a partir da pandemia de Covid-19, quando passaram a ser utilizados como canais preferenciais para envio de recados, orientações e materiais pedagógicos, movimento que permanece no período pós-pandemia. Esse deslocamento da interlocução para ambientes digitais reorganiza formas de participação das famílias e redefine expectativas quanto ao acompanhamento do percurso escolar das crianças. No recorte específico da migração infantil, a comunicação mediada por TDIC é atravessada por barreiras linguísticas, culturais, socioeconômicas e de letramento digital. A dissertação de Boscato Kerber, ao realizar um estado do conhecimento sobre pesquisas brasileiras de 2021 a 2026, mostra que tais barreiras incidem de maneira particular sobre famílias migrantes e podem tanto ampliar como restringir o acesso às informações escolares. Ao mesmo tempo, identifica-se que essas tecnologias podem atuar como dispositivos de hospitalidade linguística, sobretudo por meio de recursos de áudio, tradutores automáticos e outros suportes multimodais que possibilitam flexibilizar o

código escrito em português padrão nas interações escola–família.

Nesse sentido, a potencialidade das TDIC não se limita à rapidez na circulação de comunicados, mas inclui a criação de brechas para acolher repertórios plurilíngues e níveis variados de escolarização prévia. A análise da autora evidencia, contudo, que a apropriação efetiva dessas possibilidades ainda é incipiente. O mapeamento de teses e dissertações indica que, quando aparecem, as TDIC na relação com famílias migrantes são mobilizadas predominantemente com funções administrativas e instrumentais, como envio de avisos, cobranças de tarefas e controle de frequência, havendo pouca exploração de seu uso para explicitação de critérios avaliativos, construção compartilhada de estratégias de apoio pedagógico ou escuta das experiências das famílias. Além disso, constata-se uma lacuna expressiva na interface entre migração, dificuldades de aprendizagem e tecnologias digitais: quase não há estudos que focalizem crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais e analisem como as ferramentas digitais são acionadas para apoiar o acompanhamento escolar desse grupo. Os achados de Coelho, Hora e Silvestre, sistematizados pela autora em uma categoria dedicada a migração, infância e respostas institucionais, permitem articular esse diagnóstico. Tais estudos apontam descompassos entre marcos normativos e práticas cotidianas de acolhimento, fragilidades na formação docente para lidar com a diversidade linguística e cultural e dificuldades de garantir mediação linguística e diálogo com famílias migrantes, especialmente quando se somam deficiência, refúgio e vulnerabilidade social. Em muitos casos, tecnologias digitais aparecem associadas ao ensino remoto em contextos de crise sanitária ou à gestão de políticas, mas sem problematização sistemática de como são empregadas para reduzir ou agravar barreiras comunicacionais na relação com famílias migrantes (HORA 2023, COELHO 2021, SILVESTRE 2022). A partir desse quadro, propõe-se que futuras investigações examinem de forma específica como escolas da educação básica têm utilizado TDIC para se comunicar e colaborar com famílias de crianças migrantes, analisando concepções de gestores e professores sobre o papel dessas tecnologias e identificando, de modo tipificado, barreiras linguísticas, culturais e digitais presentes nessa comunicação. Entre as proposições emergentes, destaca-se a necessidade de modelos de comunicação mediada por TDIC que dialoguem com experiências e necessidades de famílias migrantes quando há dificuldades de aprendizagem, articulando inclusão digital como

direito, mediações pedagógicas multimodais e co-responsabilização entre escola e família. Nessa direção, as TDIC são concebidas não apenas como suportes técnicos, mas como possíveis teares de línguas, capazes de entrelaçar hospitalidade linguística, apoio pedagógico e reconhecimento das trajetórias de crianças que vivem a intersecção entre migração, vulnerabilidade social e dificuldades de aprendizagem.

### 3 Fundamentos teóricos

#### 3.1 Migração e direito à educação

##### 3.1.1 Marcos jurídicos nacionais e internacionais

A normatização do direito à educação em contextos de migração e refúgio, tal como aparece nas pesquisas mapeadas, emerge principalmente a partir da análise de políticas públicas municipais e de planos decenais de educação. No caso de Nova Iguaçu, o Plano Municipal de Educação, instituído pela Lei nº 4.504/2015, é aprovado como plano plurianual de dez anos, em consonância com a Lei Federal nº 13.005/2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação. O texto legal explicita que as metas e estratégias constantes no anexo compõem a proposta educacional do município, definindo prazos, responsabilidades institucionais e formas de acompanhamento, inclusive por meio de avaliações periódicas a cada dois anos ao longo do decênio. Esse arranjo jurídico local, articulado ao marco nacional, indica a tentativa de garantir que planos plurianuais e orçamentos municipais se alinhem às metas educacionais, incluindo aquelas relativas ao acesso e permanência de públicos em situação de vulnerabilidade, ainda que a condição migratória não seja sempre nomeada de forma explícita. A lei atribui ao Conselho Municipal de Educação e ao Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb a função de monitorar a execução do plano e de propor correções de deficiências, reforçando a centralidade de instâncias colegiadas para zelar pela efetivação do direito à educação em nível local. A investigação sobre crianças em situação de refúgio em Nova Iguaçu aprofunda esse quadro ao mostrar que, apesar da existência de legislação nacional e municipal que assegura o direito à educação, persistem lacunas significativas na concretização do acesso e da permanência de crianças refugiadas na rede pública. O estudo combina análise de dispositivos legais com conversas com equipes pedagógicas, professoras e gestores da secretaria municipal, concluindo que o aparato normativo não se traduz automaticamente em práticas de acolhimento e em condições materiais para o exercício do direito educacional por esse

grupo. Evidenciam-se descompassos entre o reconhecimento formal de direitos e a organização cotidiana das escolas, o que impacta diretamente trajetórias escolares de crianças em situação de refúgio (HORA 2023).

Na escala estadual, a pesquisa sobre estudantes migrantes em Minas Gerais parte do histórico de regulações sobre acesso à educação, constituição do sistema educacional brasileiro, formação docente e ensino de línguas, embora o resumo enfatize sobretudo o recorte empírico recente. O estudo identifica a presença de estudantes estrangeiros, brasileiros nascidos no exterior e naturalizados na rede estadual e discute como professores de língua portuguesa se veem diante de marcos que reconhecem a educação linguística como direito, mas não são acompanhados de políticas robustas de formação continuada e de apoio institucional para lidar com a heterogeneidade linguística nas salas de aula. A partir de entrevistas com docentes em três superintendências com maior matrícula de estudantes migrantes, a pesquisa sinaliza tanto esforços pontuais quanto a insuficiência de iniciativas sistemáticas que operacionalizem, no cotidiano, o princípio jurídico de garantia de acesso e permanência para sujeitos em mobilidade, incluindo a dimensão da educação linguística (COELHO 2021). Em perspectiva nacional, o estado do conhecimento sobre tecnologias digitais na relação escola–família de crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem ressalta que marcos jurídicos e diretrizes de inclusão educacional compõem o pano de fundo de muitas pesquisas, mas aparecem, na maior parte dos casos, como horizonte normativo pouco efetivado. Análises reunidas nesse mapeamento destacam obstáculos concretos de acessibilidade, mediação linguística e desigualdades socioeconômicas, bem como a existência de políticas e planos que não chegam a detalhar o papel das TDIC na garantia do direito à educação de crianças migrantes. A tabela propositiva elaborada nesse estudo propõe justamente articular os objetivos específicos de investigação com esse quadro normativo, indicando a necessidade de considerar como os marcos legais que asseguram o direito à educação podem ou não ser tensionados e ressignificados quando se examina a comunicação mediada por TDIC com famílias migrantes em situação de vulnerabilidade e com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem (HORA 2023).

### 3.1.2 Políticas públicas de inclusão escolar

A discussão sobre políticas públicas de inclusão escolar, no recorte da migração,

evidencia um descompasso recorrente entre reconhecimento jurídico do direito à educação e sua efetivação cotidiana. A investigação sobre crianças refugiadas em Nova Iguaçu mostra que a oferta de direitos educacionais é formalmente garantida por legislações nacionais e por um plano municipal de educação, mas persistem lacunas para o acesso e, sobretudo, para a permanência na rede pública. Esse hiato entre norma e prática torna-se particularmente crítico quando se consideram sujeitos em situação de refúgio, para os quais a escola deveria funcionar como espaço privilegiado de acolhimento e reconstrução de laços sociais, mas que frequentemente se deparam com barreiras institucionais e ausência de estratégias específicas de inclusão (HORA 2023). Em Minas Gerais, a presença de estudantes migrantes na rede estadual é analisada em diálogo com o histórico de regulações sobre acesso à educação, constituição do sistema educacional e formação de professores. O estudo identifica que, embora haja um horizonte normativo que concebe a educação linguística como direito, a formação continuada e o apoio institucional ofertados às professoras de língua portuguesa ainda não respondem de forma sistemática à heterogeneidade linguística das turmas, nem às demandas geradas pela escolarização de estudantes que transitam entre sistemas educacionais e repertórios linguísticos diversos. As entrevistas com docentes revelam esforços localizados, mas não configuram uma política robusta de inclusão que articule, de modo consistente, formação docente, mediação linguística e acompanhamento pedagógico (COELHO 2021).

A sistematização bibliográfica sobre tecnologias digitais na comunicação escola–família de crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem situa esses achados no interior de um quadro mais amplo. Segundo essa análise, diferentes pesquisas voltadas à formação docente, às políticas e às experiências escolares em contextos de migração convergem na indicação de descompassos entre marcos normativos e práticas de acolhimento, bem como de dificuldades em garantir acessibilidade, mediação linguística e diálogo com famílias migrantes, especialmente quando se somam deficiência, refúgio e vulnerabilidade social. Políticas de inclusão frequentemente não detalham o papel das TDIC na garantia do direito à educação desse público, o que contribui para que tais tecnologias apareçam nas pesquisas principalmente associadas ao ensino remoto na pandemia ou à gestão administrativa, e não como instrumentos planejados de inclusão educacional.

Nesse cenário, a própria organização das agendas de pesquisa é tomada como indicador das insuficiências políticas. O estado do conhecimento identifica uma lacuna crítica na interseção entre migração e dificuldades de aprendizagem: trajetórias de crianças migrantes com dificuldades tendem a ser invisibilizadas ou patologizadas em um modelo escolar assimilacionista e monolíngue, sem que políticas específicas orientem o uso de tecnologias digitais para apoiar sua inclusão. A bibliografia propositiva associada a esse mapeamento sugere caminhos de investigação que, ao mesmo tempo, configuram uma agenda para políticas públicas: analisar como escolas da educação básica utilizam (ou não) TDIC para se comunicar e colaborar com famílias migrantes; considerar explicitamente as dificuldades de aprendizagem nas políticas e práticas de formação docente; e formular modelos de comunicação mediada por TDIC que dialoguem com experiências e necessidades de famílias em situação de deficiência, refúgio e vulnerabilidade social (HORA 2023). Ao articular esses estudos, torna-se possível compreender que políticas de inclusão escolar, no contexto da migração, não podem restringir-se à matrícula ou ao reconhecimento abstrato de direitos. Elas precisam incorporar, de forma explícita, dispositivos de mediação linguística, formação docente orientada à diversidade e diretrizes para uso das tecnologias digitais como suporte à comunicação com famílias e ao acompanhamento de crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem, sob pena de manter a distância entre texto legal e escolarização efetivamente inclusiva (HORA 2023, NASCIMENTO 2023).

### 3.2 Comunicação escola–família

#### 3.2.1 Modelos tradicionais de interação

Análises recentes sobre tecnologias digitais na relação escola–família mostram que, mesmo em contextos marcados por migração e dificuldades de aprendizagem, predominam modelos tradicionais de interação, centrados na transmissão unilateral de informações e no controle escolar. Na sistematização bibliográfica dos autores, a comunicação mediada por TDIC aparece majoritariamente associada ao envio de recados, cobranças de tarefas e controle de frequência, com pouco espaço para diálogo, construção compartilhada de estratégias pedagógicas ou escuta das experiências familiares. Esse padrão reforça lógicas já consolidadas em formas analógicas de comunicação, apenas transpostas para aplicativos de mensagens, plataformas institucionais e redes sociais, sem que o potencial interativo dessas ferramentas seja

plenamente explorado. Esse enquadramento instrumental se articula a uma agenda de políticas educacionais que, embora enfatize metas de aprendizagem, alfabetização na idade certa e acompanhamento de indicadores, não detalha o papel da comunicação com famílias, tampouco o uso das TDIC nesse processo.

No caso de Nova Iguaçu, por exemplo, o plano municipal de educação organiza metas e estratégias de financiamento, gestão democrática e participação de conselhos, mas não explicita diretrizes sobre mediação digital com famílias de públicos vulnerabilizados, como crianças em situação de refúgio ou com dificuldades de aprendizagem. O foco em resultados como taxas de aprovação, reprovação e abandono, aferidos por avaliações externas e censos, tende a deslocar a atenção para a dimensão quantitativa do rendimento, deixando em segundo plano práticas comunicacionais mais dialógicas com responsáveis (HORA 2023). No âmbito estadual, a investigação sobre estudantes migrantes em Minas Gerais evidencia que a formação docente e as políticas de apoio ainda se estruturam a partir de modelos que pouco consideram a interlocução sistemática com famílias migrantes. Coelho identifica a presença expressiva de estudantes de diferentes nacionalidades e trajetórias linguísticas na rede estadual, mas aponta que os esforços institucionais concentram-se em aspectos como ampliação da escolarização, oferta de vagas e formação continuada genérica, sem indicação de estratégias específicas de comunicação com famílias, seja presencial, seja digital. A própria discussão sobre formação em serviço destaca a necessidade de considerar as características das comunidades onde se inserem as escolas, sugerindo que modelos tradicionais de interação, descolados desses contextos, tendem a invisibilizar demandas de mediação linguística e cultural (COELHO 2021). O estado do conhecimento elaborado pelos autores sintetiza esse quadro ao mostrar que estudos sobre migração, políticas educacionais e experiências escolares em contextos de crise, como a pandemia, convergem na constatação de lacunas na preparação docente e de descompassos entre marcos normativos e práticas de acolhimento. Tecnologias digitais aparecem, na maior parte dos trabalhos mapeados, vinculadas ao ensino remoto emergencial ou à gestão administrativa, e não como parte de um projeto de comunicação que contemple ativação de repertórios plurilíngues, negociação de expectativas e responsabilização pedagógica com famílias migrantes. Em outros termos, consolida-se um modelo em que a escola fala e a família escuta, ainda que essa fala circule por canais digitais

contemporâneos. Quando se observa o cruzamento entre migração, dificuldades de aprendizagem e TDIC, a permanência desses modelos tradicionais de interação torna-se ainda mais problemática. A pesquisa bibliográfica dos autores identifica uma lacuna crítica na produção recente, quase não há trabalhos que focalizem especificamente crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais, o que sugere que suas trajetórias são frequentemente invisibilizadas ou patologizadas em escolas orientadas por um paradigma assimilacionista e monolíngue. Nessa configuração, a comunicação escola–família tende a reforçar expectativas de adequação ao currículo e à língua dominante, cobrando desempenho e disciplina, mas oferecendo poucos espaços para discutir, com as famílias, adaptações pedagógicas, apoios específicos ou usos inclusivos das tecnologias digitais. A tabela propositiva construída no estado do conhecimento explicita que, para tensionar esses modelos, seria necessário mapear de forma sistemática que tipos de TDIC são mobilizados na comunicação escola–família em contextos de migração, com que funções e que barreiras linguísticas, culturais e digitais se interpõem ao seu uso. Ao propor a formulação de modelos de comunicação mediados por TDIC que dialoguem com experiências e necessidades de famílias migrantes, especialmente quando há deficiência e dificuldades de aprendizagem, o estudo indica que os formatos hoje predominantes ainda espelham uma tradição de interação hierárquica e pouco participativa, apenas recoberta por novas interfaces tecnológicas.

### 3.2.2 Modelos mediados por TDIC

Ao deslocar o foco dos modelos tradicionais de interação para aqueles em que a mediação digital é constitutiva, ganha centralidade a forma como aplicativos de mensagem, plataformas institucionais e redes sociais passam a organizar o vínculo entre escola e famílias de crianças migrantes. A pesquisa mostra que o uso de TDIC nessa interlocução se intensifica no contexto recente, assumindo funções de envio de recados, compartilhamento de materiais e acompanhamento administrativo, mas também abrindo brechas para práticas de "hospitalidade linguística" por meio de áudios e tradutores automáticos. Nesses arranjos, a ferramenta não é neutra, cada escolha de canal, linguagem e recurso multimodal materializa concepções de infância, família e inclusão que podem ampliar ou restringir a participação de responsáveis com baixo letramento em português. A análise dos autores identifica que, quando dispositivos como WhatsApp, plataformas escolares e redes sociais são acionados, predominam

lógicas instrumentais de informação e cobrança, transpondo para o ambiente digital assimetrias já presentes em modelos analógicos de comunicação. Apesar disso, surgem indícios de usos mais dialógicos, particularmente quando educadores recorrem a áudios, imagens e ferramentas de tradução para contornar barreiras linguísticas na relação com famílias migrantes. Esses movimentos configuram modelos mediados por TDIC em que a mediação tecnológica funciona simultaneamente como barreira e possibilidade de aproximação, a depender de como é planejada e apropriada no cotidiano escolar.

No mapeamento propositivo que examina pesquisas sobre migração, políticas e experiências escolares, os autores sistematizam contribuições de Coelho, Silvestre e Hora em uma categoria voltada a "migração, infância/estudantes e respostas institucionais". Esses trabalhos convergem ao evidenciar lacunas na preparação docente para diversidade linguística e cultural, descompassos entre marcos normativos e práticas de acolhimento e dificuldades persistentes de garantir acessibilidade e diálogo com famílias migrantes, sobretudo quando se articulam deficiência, refúgio e vulnerabilidade social (HORA 2023, COELHO 2021, SILVESTRE 2022). Mesmo quando tecnologias digitais aparecem, associam-se com frequência ao ensino remoto em contextos de crise ou à gestão de políticas, sem detalhamento consistente de seu uso como mediação pedagógica na relação escola–família.

A bibliografia propositiva organizada pelos autores delineia, nesse cenário, um programa de investigação que permite caracterizar melhor os modelos mediados por TDIC. Propõe-se mapear sistematicamente quais tecnologias digitais são utilizadas na comunicação com famílias de crianças migrantes, em especial nos anos iniciais, identificando se atuam para informar, controlar ou apoiar explicitamente a aprendizagem. Recomenda-se ainda produzir uma tipologia de barreiras linguísticas, culturais e digitais presentes nessas interações, articulando achados sobre políticas, formação docente e experiências de crianças migrantes em contextos de vulnerabilidade, como aqueles descritos nos estudos em Minas Gerais, Nova Iguaçu e nos relatos de precariedade habitacional e laboral analisados por Silvestre (HORA 2023, COELHO 2021, SILVESTRE 2022). A própria formulação de modelos mediados por TDIC aparece, nesse conjunto de pesquisas, como horizonte normativo e analítico. Os autores consideram que tais modelos deveriam dialogar com as experiências e necessidades de famílias migrantes, incorporando explicitamente situações de deficiência e dificuldades

de aprendizagem, para que a comunicação digital deixe de ser apenas um prolongamento burocrático da escola e se torne um "tear de linguagens" orientado à co-responsabilização pedagógica. Isso implica considerar, por exemplo, o papel das crianças como mediadoras tecnológicas e tradutoras no interior das famílias, fenômeno apontado como lacuna a ser explorada, e problematizar o risco de "inclusão subordinada" quando o acesso às plataformas não é acompanhado de mediação intencional e sensível às condições concretas de vida dessas populações (SILVESTRE 2022).

Nesse quadro, os modelos mediados por TDIC não podem ser pensados apenas em termos de infraestrutura, mas como arranjos sociotécnicos atravessados por políticas, formações docentes e desigualdades que estruturam a experiência migratória e o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem.

### 3.2.3 Barreiras linguísticas, culturais e digitais

As barreiras que atravessam a comunicação entre escola e famílias de crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem não se distribuem de forma isolada; elas se entrelaçam linguisticamente, culturalmente e no plano do acesso e uso das TDIC. A pesquisa mostra que, ao deslocar a interlocução para aplicativos de mensagem, plataformas institucionais e redes sociais, a escola passa a pressupor letramento em português escrito e competências digitais que muitas famílias migrantes não possuem, produzindo processos de infoexclusão e formas de "inclusão subordinada" quando não há mediação docente intencional. No plano linguístico, a pesquisa de Nascimento, realizada em escola municipal de Foz do Iguaçu com forte presença de comunidades árabes, evidencia um regime de hegemonia linguística em que a adesão à língua dominante se torna condição de pertencimento, enquanto repertórios minoritários são silenciados ou deslegitimados. A partir de Erickson, a autora explicita como uma cultura dominante se mantém por uma "mão invisível", garantindo maior visibilidade a intervenções que mobilizam padrões linguístico-discursivos prestigiados e invisibilizando práticas ancoradas em outras línguas e estilos (NASCIMENTO 2023). Esse quadro ajuda a compreender por que, nas TDIC, mensagens padronizadas em português escolar tendem a ser naturalizadas como única forma legítima de comunicação, mesmo quando destinatários têm baixo domínio dessa língua. As barreiras culturais aparecem de modo mais sutil, mas igualmente estruturante. Coelho mostra que professoras de

língua portuguesa em Minas Gerais, ao trabalharem com estudantes migrantes, muitas vezes tomam como horizonte necessário a familiarização com autores e referências culturais brasileiras, inclusive em textos de forte marca regional e religiosa. Em um dos excertos analisados, a docente afirma não abrir mão da leitura de obras canônicas como "O Auto da Compadecida" justamente por exigir que o aluno "comece a conhecer a cultura" local (COELHO 2021). Essa expectativa de assimilação cultural pode atravessar também a comunicação digital com as famílias, na medida em que pressupõe conhecimento prévio de códigos, referências escolares e modos de participação próprios de grupos majoritários. Do ponto de vista digital, argumentamos que a mera presença de equipamentos ou canais virtuais não garante inclusão. A inclusão digital, entendida como direito, exige enfrentamento ativo da infoexclusão que incide sobretudo sobre famílias migrantes e crianças com dificuldades de aprendizagem, e supõe mediação pedagógica capaz de adaptar linguagens, selecionar recursos e acompanhar de perto os percursos dos estudantes. Ambientes virtuais colaborativos, murais on-line e vídeos tutoriais podem apoiar aprendizagens mais individualizadas, mas apenas quando articulados a objetivos claros e a um acompanhamento docente que reconheça diferentes ritmos e letramentos.

Nesse contexto, as TDIC funcionam como "faca de dois gumes". Aplicativos de tradução instantânea e o uso de áudios via WhatsApp podem operar como dispositivos de hospitalidade linguística, ampliando a participação de responsáveis com baixo letramento em português. Ao mesmo tempo, quando a comunicação digital se reduz a avisos, cobranças e controles, formulados em linguagem padronizada e sem suporte multimodal, tende a reforçar estigmas e sentimentos de não pertencimento entre famílias migrantes.

A análise propositiva elaborada pelos autores sintetiza esses achados ao indicar a necessidade de mapear sistematicamente quais TDIC são usadas na comunicação com famílias migrantes, com que funções e que tipos de barreiras linguísticas, culturais e digitais emergem nessas interações. Articulando estudos sobre políticas municipais, formação docente e experiências escolares em contextos de migração, a autora mostra que lacunas na preparação de professores para diversidade linguística e cultural, aliadas à ausência de diretrizes específicas para o uso inclusivo das tecnologias, tendem a converter as TDIC em meros prolongamentos burocráticos de modelos comunicacionais

excludentes (HORA 2023, COELHO 2021). Diante disso, as barreiras não devem ser vistas apenas como déficits localizados nas famílias, mas como efeitos de arranjos sociotécnicos e institucionais que naturalizam o monolinguismo, a assimilação cultural e a desigualdade de acesso digital na relação entre escolas e famílias de crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem (NASCIMENTO 2023).

### 3.3 Inclusão educacional

#### 3.3.1 Práticas pedagógicas multimodais

A discussão sobre práticas pedagógicas multimodais ganha densidade quando articulada à presença de TDIC no cotidiano escolar e às demandas de crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem. Os autores argumentam que a incorporação das TDIC não pode ser entendida apenas como atualização instrumental, pois sua entrada na escola reconfigura modos de participação e de produção de sentidos, deslocando a centralidade do texto escrito para arranjos que combinam linguagens orais, visuais e corporais. Nesse quadro, práticas multimodais não se restringem à adoção de novos suportes, mas envolvem a criação de mediações pedagógicas que acolham repertórios plurilíngues e experiências escolares heterogêneas, particularmente em contextos de migração. No campo da comunicação escola–família, a pesquisa identifica que aplicativos de mensagens, plataformas e redes sociais, intensificados pela pandemia, constituem hoje o principal ambiente em que tais práticas poderiam se materializar. A autora mostra, porém, que o uso corrente dessas ferramentas permanece largamente administrativo e instrumental, voltado ao envio de recados e cobranças, com pouca exploração do potencial de áudios, imagens e tradutores automáticos como recursos de hospitalidade linguística. Ao mesmo tempo, quando educadores recorrem a mensagens de voz ou a traduções automáticas para dialogar com famílias migrantes, abre-se um espaço multimodal em que a escrita em português padrão deixa de ser o único canal legítimo de interação, o que pode reduzir barreiras linguísticas e de letramento digital. Essa ambivalência evidencia que o desenho pedagógico das práticas mediadas por TDIC é decisivo para que se tornem dispositivos de inclusão e não de reforço de exclusões.

A bibliografia propositiva sistematizada pelos autores explicita a necessidade de mapear que tipos de TDIC são acionados na relação escola–família em contextos de migração e com que funções predominantes, distinguindo usos centrados em informar, controlar ou apoiar aprendizagens. Entre as proposições, destaca-se a formulação de

modelos comunicacionais que dialoguem com experiências de famílias migrantes, incorporando situações de deficiência e dificuldades de aprendizagem. Tais modelos pressupõem práticas multimodais planejadas, capazes de combinar canais síncronos e assíncronos, recursos escritos, sonoros e visuais, e de reconhecer as crianças como mediadoras tecnológicas e linguísticas no interior das famílias, dimensão apontada como lacuna investigativa. Nesse horizonte, a multimodalidade deixa de ser mero efeito colateral das plataformas digitais e passa a constituir um princípio de organização pedagógica orientado à co-responsabilização e ao acompanhamento mais próximo de trajetórias escolares vulnerabilizadas. O estado do conhecimento elaborado por pelos autores dialoga, ainda, com estudos sobre respostas institucionais à migração que evidenciam lacunas na preparação docente para diversidade linguística e cultural, bem como dificuldades de garantir acessibilidade e mediação com famílias migrantes, sobretudo quando se articulam refúgio, deficiência e pobreza (HORA 2023, COELHO 2021). Coelho, ao analisar a atuação de professoras de língua portuguesa em Minas Gerais, mostra que esses profissionais lidam com estudantes que transitaram por diferentes sistemas educacionais e línguas, mas carecem de políticas de formação continuada que os ajudem a construir estratégias pedagógicas sensíveis a tais heterogeneidades. Situação semelhante aparece na rede de Nova Iguaçu, em que o plano municipal enfatiza gestão democrática, conselhos e participação de famílias, sem detalhar formas de mediação linguística ou de uso pedagógico das TDIC (HORA 2023, COELHO 2021). A combinação desses achados sugere que a consolidação de práticas multimodais depende tanto de dispositivos técnicos quanto de políticas e formações voltadas a uma concepção ampliada de inclusão educacional.

Sendo assim, os autores identificam uma lacuna crítica na interseção entre migração e dificuldades de aprendizagem, marcada pela tendência à invisibilização ou patologização de trajetórias sob um modelo escolar assimilacionista e monolíngue. Os resultados do estado do conhecimento convergem para a necessidade de uma práxis educacional ético-intercultural, na qual a tecnologia funcione como "tear de línguas", articulando hospitalidade linguística, apoio pedagógico e reconhecimento de diversidades. Nesse cenário, práticas pedagógicas multimodais mediadas por TDIC configuram um eixo estratégico para que a comunicação com famílias de crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem deixe de ser apenas burocrática e se torne

parte constitutiva dos processos de ensinar, aprender e pertencer.

### 3.3.2 Interseccionalidade entre migração, deficiência e dificuldades de aprendizagem

As pesquisas selecionadas pelos autores no estado do conhecimento evidenciam que migração, deficiência e dificuldades de aprendizagem raramente aparecem articuladas de forma explícita, ainda que muitos estudos descrevam situações em que esses marcadores se sobrepõem em contextos de forte vulnerabilidade social. Ao sistematizar trabalhos sobre formação docente, políticas educacionais e experiências escolares com crianças migrantes, os autores observam que se repetem três tipos de lacunas: ausência de preparação consistente de professores para lidar com diversidade linguística e cultural, descompasso entre marcos normativos de inclusão e práticas efetivas de acolhimento, e dificuldades persistentes de garantir acessibilidade, mediação linguística e diálogo com famílias, sobretudo quando estão em jogo refúgio, deficiência e pobreza (HORA 2023, COELHO 2021). Esses achados configuram um cenário em que trajetórias escolares marcadas simultaneamente por migração e dificuldades de aprendizagem tendem a ser invisibilizadas ou patologizadas em um modelo escolar assimilacionista e monolíngue.

No campo das políticas públicas, o estudo sobre crianças em situação de refúgio em Nova Iguaçu mostra que, apesar de haver legislação nacional e municipal que assegura o direito à educação, permanecem lacunas significativas na efetivação do acesso e da permanência desse grupo na rede pública (HORA 2023). A análise combina dispositivos legais e conversas com equipes pedagógicas, professoras e gestores, concluindo que o aparato normativo não se traduz automaticamente em práticas de acolhimento ou em condições materiais adequadas, o que impacta diretamente crianças que vivenciam o refúgio associadas a outras vulnerabilidades. Em Minas Gerais, Coelho identifica estudantes estrangeiros, brasileiros nascidos no exterior e naturalizados, muitos deles com percursos escolares interrompidos e repertórios linguísticos múltiplos, e mostra que a formação continuada ofertada às professoras de língua portuguesa ainda não responde de forma sistemática à heterogeneidade linguística das turmas (COELHO 2021). A conjugação desses resultados sugere que políticas que tratam de inclusão de forma genérica pouco alcançam situações em que migração, deficiência e dificuldades de aprendizagem se articulam no cotidiano das escolas. No plano das experiências escolares, o caso de Foz do Iguaçu analisado por Nascimento descreve uma escola

municipal situada em bairro marcado por precariedade socioeconômica, presença de ocupações, trabalho informal e descaminho de mercadorias, onde grande parte dos estudantes árabes migrantes ou descendentes reside. Nesse contexto, a hegemonia de um regime monolíngue em português impacta diretamente a construção de pertencimento, já que intervenções ancoradas em padrões linguístico-discursivos socialmente prestigiados ganham visibilidade, enquanto repertórios minoritários são silenciados (NASCIMENTO 2023). Quando se consideram crianças que aprendem em segunda língua, que alternam entre línguas de herança e o português escolar e que, ao mesmo tempo, apresentam dificuldades de aprendizagem, o risco de que essas dificuldades sejam lidas exclusivamente como déficit individual se intensifica, diluindo qualquer análise das condições sociolinguísticas e materiais que atravessam essas trajetórias (NASCIMENTO 2023).

Os autores, ao realizar o estado do conhecimento sobre TDIC e relação escola–família, explicita que, mesmo quando estudos mencionam deficiência, refúgio e vulnerabilidade social, raramente problematizam como tecnologias digitais são acionadas no acompanhamento de crianças que conjugam esses marcadores. As TDIC aparecem sobretudo vinculadas ao ensino remoto emergencial ou à gestão administrativa, com funções de envio de avisos e cobrança de tarefas, negligenciando seu potencial para hospitalidade linguística, explicação de processos avaliativos e co-construção de estratégias de apoio pedagógico. A tabela propositiva organizada pela autora indica, precisamente, a necessidade de investigar como escolas da educação básica têm utilizado (ou não) TDIC para se comunicar e colaborar com famílias de crianças migrantes, analisando se e como a dimensão das dificuldades de aprendizagem e das deficiências é considerada nessas práticas. Nesse quadro, a interseccionalidade entre migração, deficiência e dificuldades de aprendizagem adquire um caráter metodológico e político: torna-se indispensável mapear que barreiras linguísticas, culturais e digitais incidem de maneira combinada sobre determinados grupos e em que medida as TDIC reforçam ou tensionam tais barreiras. A proposta de produzir uma tipologia dessas barreiras, articulando estudos sobre políticas, formação docente e experiências escolares, oferece um caminho para compreender como regimes monolíngues, expectativas assimilacionistas e infoexclusão convergem para limitar o reconhecimento e o apoio pedagógico a crianças migrantes com dificuldades de

aprendizagem (COELHO 2021).

#### 4 Panorama das tecnologias digitais na educação

##### 4.1 TDIC como mediadoras pedagógicas

##### 4.1.1 Aplicativos de mensagens e plataformas escolares

Aplicativos de mensagens e plataformas escolares aparecem, no mapeamento dos autores, como as TDIC mais recorrentes na mediação entre escolas e famílias em contextos de migração. A autora mostra que, no período recente, essas ferramentas foram incorporadas ao cotidiano escolar principalmente para envio de recados, distribuição de materiais e acompanhamento administrativo, configurando um uso predominantemente burocrático da comunicação digital. Embora recursos como mensagens de voz e tradutores automáticos sejam reconhecidos como dispositivos de hospitalidade linguística capazes de incluir responsáveis com baixo letramento em português, tal potencial é pouco explorado de forma sistemática na relação escola–família, especialmente quando as crianças apresentam dificuldades de aprendizagem.

A análise do estado do conhecimento evidencia que, na produção brasileira de 2021 a 2026, há escassez de trabalhos que articulem explicitamente esses aplicativos e plataformas ao acompanhamento pedagógico de crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem. As tecnologias são citadas com frequência em pesquisas sobre ensino remoto ou gestão escolar, mas raramente aparecem problematizadas como mediações pedagógicas orientadas à explicação de processos avaliativos, à co-construção de estratégias de apoio e ao esclarecimento de critérios de inclusão. Os autores concluem que o uso atual de aplicativos de mensagens e ambientes virtuais tende a reproduzir modelos tradicionais de interação, nos quais a escola comunica e a família apenas recebe orientações, o que limita a construção de corresponsabilização pedagógica. Na bibliografia propositiva organizada por essa autora, aplicativos como WhatsApp e plataformas escolares institucionais são tomados como objetos centrais de futuras investigações. Propõe-se mapear, de maneira sistemática, quais tipos de TDIC são acionados na comunicação com famílias de crianças migrantes, em particular nos anos iniciais do ensino fundamental, e com que funções predominantes: informar, controlar ou apoiar aprendizagens. Sugere-se ainda produzir uma tipologia de barreiras linguísticas, culturais e digitais que emergem nessas interações, articulando os achados sobre políticas, formação docente e experiências escolares em contextos de migração,

tal como discutidos nos estudos de Coelho, Hora, Silvestre e Nascimento.

O quadro de respostas institucionais à migração na educação básica, sintetizado pelos autores, reforça que aplicativos e plataformas têm sido utilizados sem diretrizes claras de inclusão. Coelho, ao examinar a formação de professoras de língua portuguesa que atuam com estudantes migrantes em Minas Gerais, identifica lacunas na preparação para lidar com heterogeneidade linguística e cultural, mas não encontra políticas robustas que orientem o uso de TDIC na comunicação com famílias. Hora, ao analisar o plano municipal de educação de Nova Iguaçu, descreve estratégias voltadas à gestão democrática, fortalecimento de conselhos e participação de famílias, porém sem detalhar a mediação digital, o que sugere uma inserção pouco planejada de aplicativos e plataformas nas rotinas escolares. Silvestre evidencia concentração de matrículas de crianças bolivianas, haitianas e venezuelanas em determinadas diretorias regionais, o que torna ainda mais crítica a ausência de estratégias específicas de comunicação digital para esses públicos (HORA 2023, COELHO 2021, SILVESTRE 2022).

Nesse contexto, aplicativos de mensagens e plataformas escolares funcionam, segundo os autores, como uma "faca de dois gumes". De um lado, ferramentas de tradução instantânea e o envio de áudios criam oportunidades de hospitalidade linguística, possibilitando que responsáveis com baixo domínio do português compreendam comunicados e participem mais ativamente da vida escolar. De outro, a transposição da interlocução para o ambiente digital, sem mediação intencional, aprofunda processos de infoexclusão e "inclusão subordinada", na medida em que pressupõe acesso regular à internet, equipamentos e letramentos específicos que muitas famílias migrantes em situação de pobreza não possuem. A originalidade identificada pelos autores identificada nesta pesquisa reside na constatação de uma lacuna interseccional: faltam estudos que investiguem como exatamente esses aplicativos e plataformas vêm sendo usados para acompanhar crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem. A autora propõe que pesquisas futuras escutem gestores, professores, famílias e as próprias crianças sobre o uso cotidiano das TDIC, explorando inclusive o papel dos estudantes como mediadores tecnológicos e tradutores dentro das famílias, e avaliando em que medida tais arranjos ampliam ou restringem o apoio pedagógico oferecido a esse grupo.

#### 4.1.2 Redes sociais e comunicação institucional

Entre as TDIC consideradas neste estado do conhecimento, as redes sociais aparecem integradas a um conjunto de ferramentas que passou a mediar de forma central a interlocução escola–família após a pandemia de Covid-19. A incorporação de plataformas digitais, aplicativos de mensagens e redes sociais como canais preferenciais de envio de recados, orientações e materiais pedagógicos reconfigura rotinas comunicacionais e redefine as formas de participação das famílias de crianças migrantes, inclusive quando há dificuldades de aprendizagem. Nesse arranjo, a presença das redes sociais não se limita à visibilidade pública das instituições, mas atravessa práticas cotidianas de comunicação institucional, ainda que muitas vezes de modo pouco problematizado. A análise dos autores mostra que, entre 2021 e 2026, a produção acadêmica brasileira que trata de tecnologias digitais na relação escola–família em contextos de migração menciona redes sociais ao lado de aplicativos de mensagem e plataformas escolares, sem, porém, explorar de forma sistemática suas especificidades como ambientes de interação mais abertos e marcados por dinâmicas de exposição pública. Ao mapear o corpus, os autores identificam que as TDIC, incluindo essas redes, aparecem predominantemente vinculadas a funções administrativas, como divulgação de avisos, organização de rotinas e acompanhamento burocrático, e não como mediações pedagógicas voltadas à explicitação de critérios avaliativos, à co-construção de estratégias de apoio ou ao acolhimento linguístico de famílias migrantes. Essa constatação se articula com a categoria analítica em que os autores sintetizam achados de Coelho, Silvestre e Hora sobre respostas institucionais à presença de crianças migrantes na educação básica. Nessas pesquisas, evidenciam-se lacunas na preparação docente para lidar com a diversidade linguística e cultural, bem como descompassos entre marcos normativos e práticas de acolhimento, elementos que tendem a se reproduzir também nas formas de comunicação institucional mediadas por redes sociais e outros ambientes digitais (HORA 2023, COELHO 2021, SILVESTRE 2022).

Em contextos como São Paulo e Nova Iguaçu, descritos por Silvestre e Hora, a expansão de matrículas de estudantes imigrantes convive com políticas que pouco detalham como a comunicação institucional, eventualmente realizada também por redes sociais, deve considerar as barreiras linguísticas, culturais e de acesso digital presentes nesses territórios (HORA 2023, SILVESTRE 2022). No quadro propositivo construído pelos autores, redes sociais são incluídas entre os tipos de TDIC que precisam

ser mapeados na comunicação escola–família em contextos de migração. A autora recomenda identificar, de modo sistemático, quais dessas ferramentas aparecem e com que funções predominantes: informar, controlar ou apoiar aprendizagem. Propõe ainda a produção de uma tipologia de barreiras linguísticas, culturais e digitais que emergem nessas interações, o que implica considerar como a linguagem padronizada utilizada em postagens institucionais pode reforçar regimes de monolinguismo e invisibilizar repertórios de famílias migrantes, tal como discutido por Nascimento ao analisar a hegemonia linguística na escola pública de Foz do Iguaçu (NASCIMENTO 2023). A discussão conclusiva enfatiza que, mesmo quando tecnologias como redes sociais e aplicativos são reconhecidas como "faca de dois gumes", persiste um uso predominantemente burocrático, que negligencia seu potencial como "tear de linguagens" capaz de acolher diversidades e personalizar suportes educativos. Ferramentas de tradução instantânea e o uso de áudios, que poderiam ser acionadas também na circulação institucional de conteúdos via redes sociais, são pouco exploradas como dispositivos de hospitalidade linguística na interlocução com famílias de crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem.

Por fim, o mapeamento bibliográfico identifica uma lacuna interseccional: faltam estudos que articulem explicitamente o uso de redes sociais institucionais ao acompanhamento de trajetórias de crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem, considerando como essas plataformas são percebidas e apropriadas por gestores, professores e famílias. Os autores defendem que futuras investigações escutem esses sujeitos sobre o papel das TDIC na comunicação institucional e analisem em que medida as redes sociais contribuem para processos de infoexclusão ou de "inclusão subordinada", sobretudo em contextos de vulnerabilidade social intensificada, como aqueles descritos em Minas Gerais, Nova Iguaçu e na rede paulistana (HORA 2023, COELHO 2021, SILVESTRE 2022).

#### 4.1.3 Ferramentas de tradução e hospitalidade linguística

Recursos de tradução automática e o uso de mensagens de áudio despontam, no mapeamento do estado do conhecimento, como elementos centrais para compreender a ideia de hospitalidade linguística na comunicação mediada por TDIC entre escolas e famílias de crianças migrantes. A pesquisa mostra que essas tecnologias atuam como dispositivos capazes de flexibilizar o predomínio do texto escrito em

português padrão, permitindo que responsáveis com baixo letramento ou domínio limitado da língua escolar consigam acessar informações básicas sobre a vida escolar das crianças. Ao mesmo tempo, evidencia-se que a exploração pedagógica e comunicacional desse potencial é ainda bastante restrita, pois a maior parte das práticas identificadas permanece ancorada em usos administrativos, como envio de recados e cobranças de tarefas, sem que os recursos de tradução e áudio sejam sistematicamente planejados para apoiar o acompanhamento de dificuldades de aprendizagem. Na fundamentação teórica sobre TDIC como mediação pedagógica e comunicativa, argumenta-se que essas tecnologias podem funcionar como mediadores simbólicos capazes de tensionar fronteiras linguísticas e acolher repertórios orais, visuais e corporais que excedem o texto escrito.

Nessa perspectiva, ferramentas de tradução e áudios aparecem como materializações concretas de uma multimodalidade que articula mediação técnica e humana, ao criar brechas para que famílias migrantes interajam com a escola mesmo quando não dominam a língua hegemônica. A autora sublinha, contudo, que essa hospitalidade não é automática: depende de decisões institucionais sobre quais canais utilizar, em que idioma, com quais recursos e com que expectativa de participação das famílias, o que recoloca a discussão sobre poder, desigualdades e regimes monolíngues na interface entre migração e tecnologias digitais. Ao sintetizar a produção de 2021 a 2026, se observa que, embora aplicativos de mensagens, plataformas e redes sociais sejam amplamente utilizados na comunicação escola–família, são poucos os trabalhos que descrevem detalhadamente o uso de tradutores automáticos ou de mensagens de voz como estratégias deliberadas de acolhimento linguístico. Em sua análise, esses recursos aparecem pontualmente, sobretudo em contextos de ensino remoto e de gestão administrativa, mas carecem de problematização quanto ao seu papel na explicação de processos avaliativos, na co-construção de estratégias de apoio pedagógico e na comunicação sobre dificuldades de aprendizagem de crianças migrantes. A pesquisa caracteriza esse cenário como um uso predominantemente instrumental das TDIC, em que ferramentas potencialmente inclusivas acabam subordinadas a uma racionalidade burocrática, que reforça, em vez de questionar, expectativas assimilacionistas e monolíngues. A discussão metodológica do estado do conhecimento reforça esse diagnóstico ao indicar uma lacuna crítica na intersecção

entre migração, dificuldades de aprendizagem e uso de TDIC na interlocução com famílias.

Os autores destacam que, mesmo quando estudos mencionam a atuação de tecnologias como apoio à comunicação, raramente articulam explicitamente esses usos ao acompanhamento de crianças que vivenciam simultaneamente mobilidade, vulnerabilidade social e dificuldades escolares. Nessa direção, a autora propõe que futuras investigações mapeiem de forma sistemática quais ferramentas de tradução são utilizadas, em que situações e com quais efeitos sobre a participação de responsáveis e o reconhecimento de trajetórias de aprendizagem mais complexas. Tal proposta se ancora na constatação de que as TDIC, inclusive tradutores automáticos, podem tanto aliviar quanto agravar desigualdades: quando reduzidas a instrumentos de transmissão unilateral, tendem a produzir infoexclusão ou inclusão subordinada; quando concebidas como "tear de linguagens", podem favorecer a construção de uma práxis educativa ética e intercultural, na qual o acolhimento linguístico se articula à co-responsabilização pedagógica.

Por fim, a análise dos autores sugere que pensar ferramentas de tradução e áudios como expressão de hospitalidade linguística implica também reconhecer as disputas que atravessam a própria definição de quais línguas e variedades são legitimadas nos espaços escolares. Ao dialogar com pesquisas que evidenciam hegemonias monolíngues e silenciamento de repertórios minoritários, a autora argumenta que o uso intencional de TDIC traduzidas, multimodais e centradas na inteligibilidade mútua pode constituir um passo importante para questionar a naturalização do português escolar como única língua legítima da comunicação com famílias migrantes, especialmente quando há dificuldades de aprendizagem em jogo (NASCIMENTO 2023).

#### 4.2 Multimodalidade e enfrentamento do baixo letramento

##### 4.2.1 Recursos visuais e audiovisuais

Imagens, vídeos, diagramas e outros suportes visuais e audiovisuais aparecem de modo transversal nas análises sobre TDIC, especialmente quando Boscato Kerber discute a possibilidade de as tecnologias atuarem como dispositivos de hospitalidade linguística na relação escola–família em contextos de migração. Ao examinar a comunicação mediada por aplicativos de mensagens, plataformas escolares e redes

sociais, a autora destaca que o uso de áudios e de tradutores automáticos já constitui um gesto de flexibilização da centralidade do texto escrito em português padrão, abrindo espaço para uma comunicação mais multimodal e potencialmente mais acessível a famílias com baixo letramento escolar. Embora o foco recaia nos recursos sonoros e textuais traduzidos, essa discussão permite inferir a relevância de componentes visuais e audiovisuais como parte do mesmo movimento de diversificação de linguagens nas práticas comunicacionais. A própria noção de tecnologias digitais como "tear de línguas", formulada pelos autores, remete a arranjos comunicativos em que diferentes modos semióticos se entrelaçam para produzir compreensibilidade e acolhimento, o que inclui, ainda que implicitamente, o uso de recursos visuais como ícones, imagens e vídeos curtos na interação com responsáveis migrantes. Ao argumentar que as TDIC podem funcionar como dispositivos de mediação simbólica capazes de acolher repertórios orais, visuais e corporais que excedem o texto escrito, a autora desloca a discussão de uma lógica puramente verbal para uma perspectiva efetivamente multimodal, na qual elementos visuais e audiovisuais tornam-se componentes relevantes do suporte informacional oferecido às famílias de crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem. No quadro propositivo organizado pelos autores, a recomendação de mapear, quais tipos de TDIC aparecem na comunicação escola-família e com que funções, inclui explicitamente aplicativos de mensagens, plataformas escolares e redes sociais, todos eles ambientes nos quais recursos visuais e audiovisuais estão estruturalmente disponíveis, ainda que pouco problematizados nas pesquisas mapeadas. Ao propor a produção de uma tipologia de barreiras linguísticas, culturais e digitais presentes nessa comunicação, a autora indica a necessidade de investigar se o uso de imagens, vídeos e outros materiais audiovisuais contribui para mitigar tais barreiras ou se permanece subordinado a um modelo de comunicação predominantemente textual e administrativo, pouco sensível às condições de letramento das famílias migrantes.

Em contextos específicos de migração, como Foz do Iguaçu, onde a escola estudada por Nascimento está situada em território marcado por forte presença de comunidades árabes, precariedade socioeconômica e práticas ilegais como o descaminho de mercadorias, a discussão sobre hegemonia linguística e silenciamento de repertórios minoritários ajuda a compreender por que recursos visuais e audiovisuais ganham

importância. A autora evidencia que a gestão linguística da escola e sua forma de interação com as famílias interferem diretamente na construção de vínculos, e que intervenções ancoradas em padrões linguístico-discursivos socialmente prestigiados tendem a ganhar visibilidade, enquanto outras práticas permanecem invisíveis (NASCIMENTO 2023). Em um cenário como esse, o uso de recursos visuais e audiovisuais nas TDIC pode constituir uma via para tornar a comunicação mais inteligível e menos dependente da proficiência em português escrito, ainda que tal potencial não esteja sistematicamente explorado nas pesquisas analisadas. A bibliografia sobre respostas institucionais à migração, sintetizada a partir de estudos como os de Coelho e Hora, reforça que políticas e formações docentes têm abordado de forma insuficiente a dimensão multimodal das TDIC. Enquanto Coelho apresenta dados detalhados sobre a distribuição de estudantes migrantes em Minas Gerais e discute expectativas de assimilação cultural ancoradas em leituras de obras literárias densas para estudantes recém-chegados, Hora analisa indicadores de rendimento e metas de alfabetização em Nova Iguaçu, sem que políticas locais explicitem como recursos digitais visuais e audiovisuais poderiam apoiar o enfrentamento do baixo letramento de famílias e estudantes (HORA 2023, COELHO 2021). Essa combinação de exigências curriculares complexas com ausência de diretrizes para o uso multimodal das tecnologias tende a reforçar a centralidade da escrita escolarizada, dificultando a construção de canais comunicacionais mais acessíveis às famílias migrantes.

Na síntese crítica da produção de 2021 a 2026, observa-se que as TDIC são frequentemente mobilizadas em contextos de ensino remoto e gestão administrativa, com funções de envio de recados, cobrança de tarefas e controle de frequência, negligenciando seu potencial como ferramentas de acolhimento, explicação de processos avaliativos e co-construção de estratégias de apoio pedagógico para crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem. Ao apontar a carência de estudos que articulem explicitamente tecnologias digitais à comunicação escola-família no acompanhamento desse público, a autora abre um campo de investigação em que os recursos visuais e audiovisuais aparecem como dimensão estratégica ainda pouco explorada, mas fundamental para enfrentar o baixo letramento e as barreiras linguísticas que atravessam essas relações.

#### 4.2.2 Conteúdos adaptados e acessibilidade

A discussão sobre conteúdos adaptados e acessibilidade digital emerge com força quando se observam as barreiras linguísticas, culturais e de letramento que atravessam a comunicação entre escolas e famílias migrantes. O estudo mostra que a inclusão digital, entendida como direito, exige enfrentar processos de infoexclusão que afetam de modo particular famílias migrantes e crianças com dificuldades de aprendizagem, o que implica selecionar recursos, adaptar linguagens e personalizar propostas mediadas por TDIC. Nesse quadro, a simples digitalização de bilhetes ou avisos não garante acessibilidade: torna-se necessário repensar formatos, modos semióticos e densidade textual dos conteúdos encaminhados às famílias. Uma primeira dimensão de adaptação diz respeito ao deslocamento da centralidade do texto escrito em português padrão para arranjos multimodais. Os autores evidenciam que o uso de áudios e tradutores automáticos já funciona, em muitas experiências, como dispositivo de hospitalidade linguística, permitindo que responsáveis com baixo letramento em português acessem informações básicas sobre a vida escolar das crianças. Esses recursos apontam para a necessidade de conteúdos que combinem texto simplificado, mensagens de voz, ícones e eventualmente vídeos curtos, de modo a reduzir a dependência exclusiva da leitura, especialmente em contextos de baixo letramento e bilinguismo assimétrico. Outro eixo refere-se à função pedagógica dos conteúdos compartilhados. A análise indica que, entre 2021 e 2026, as TDIC na relação escola–família são empregadas principalmente para recados, cobranças e controle de frequência, negligenciando seu potencial para explicação de processos avaliativos e co-construção de estratégias de apoio a crianças com dificuldades de aprendizagem. Conteúdos realmente acessíveis, nesse sentido, demandariam explicitações mais claras e desdobradas de critérios de avaliação, tarefas e expectativas de aprendizagem, produzidas em linguagem menos técnica, com exemplos concretos e, quando possível, apoiadas em recursos visuais ou audiovisuais.

As categorias analíticas construídas pelos autores mostram ainda que práticas digitais centradas apenas em avisos unilaterais tendem a reforçar sentimentos de não pertencimento e a invisibilizar trajetórias marcadas por migração e dificuldades de aprendizagem. Os autores argumentam que a mediação tecnológica precisa ser orientada por uma ética do acolhimento e por uma concepção ampliada de letramentos, em que diferentes repertórios linguísticos e modos de participação familiar sejam

reconhecidos como legítimos. Nessa perspectiva, adaptar conteúdos implica também reconhecer as crianças como possíveis mediadoras tecnológicas e linguísticas no interior das famílias, ainda que essa dimensão apareça na produção analisada mais como lacuna a ser explorada do que como prática consolidada.

Os estudos de Coelho e Hora, sistematizados na bibliografia propositiva, reforçam que a ausência de políticas específicas para contextos multilíngues e para formação docente voltada à diversidade dificulta a produção de conteúdos digitais efetivamente acessíveis. Coelho evidencia que professoras de língua portuguesa em Minas Gerais, mesmo conscientes da heterogeneidade linguística de suas turmas, mantêm expectativas de assimilação cultural ancoradas em referências literárias e religiosas densas para estudantes recém-chegados, o que sugere que, também na comunicação digital, conteúdos tendem a pressupor familiaridade com códigos culturais majoritários (COELHO 2021). Hora, ao analisar o plano municipal de educação de Nova Iguaçu, descreve metas de gestão democrática e participação de famílias sem detalhar como a mediação digital e a adaptação de conteúdos podem favorecer o acesso de crianças em situação de refúgio (HORA 2023). Esses achados, articulados pelos autores, configuram um cenário em que TDIC são incorporadas sem diretrizes claras para produção de materiais acessíveis a públicos migrantes (HORA 2023, COELHO 2021).

O caso de Foz do Iguaçu, estudado por Nascimento, acrescenta a esse quadro o impacto da hegemonia monolíngue na experiência escolar de estudantes árabes migrantes e descendentes. A autora demonstra que intervenções ancoradas em padrões linguístico-discursivos prestigiados ganham visibilidade, enquanto repertórios minoritários são silenciados, o que afeta tanto a interação em sala quanto os vínculos com as famílias (NASCIMENTO 2023). Quando transposto para a esfera digital, esse regime tende a produzir conteúdos homogêneos em português escolarizado, pouco ajustados às necessidades comunicativas de famílias plurilíngues, reforçando barreiras de compreensão. No plano metodológico, os autores defendem, que investigações futuras mapeiem sistematicamente quais tipos de TDIC e quais formatos de conteúdo são utilizados na comunicação com famílias migrantes, produzindo uma tipologia de barreiras linguísticas, culturais e digitais e de estratégias de enfrentamento. Os autores propõem a formulação de modelos comunicacionais mediados por TDIC que dialoguem com experiências e necessidades de famílias migrantes, especialmente quando há

deficiência e dificuldades de aprendizagem, o que supõe explicitamente a criação de conteúdos adaptados, multimodais e acessíveis.

## 5 Relação escola–família em contextos migratórios

### 5.1 Dinâmicas de interação e corresponsabilidade

#### 5.1.1 Expectativas e percepções de professores e gestores

Relatos de professores e gestores em contextos com presença de estudantes migrantes revelam expectativas fortemente marcadas por demandas de assimilação linguística e cultural, o que interfere diretamente na forma como esses atores percebem a relação com as famílias e o uso potencial de TDIC. Em escolas da rede estadual de Minas Gerais, docentes de língua portuguesa descrevem suas turmas como compostas por estudantes que transitaram por diferentes sistemas educacionais e línguas, mas mantêm como horizonte "necessário" a familiarização com referências culturais e textuais brasileiras densas, incluindo obras literárias clássicas e relatos ancorados em práticas religiosas locais (COELHO 2021). Essa configuração sugere uma expectativa de adaptação das famílias e dos estudantes ao currículo e à cultura escolar dominante, sem que apareçam, nos estudos analisados, estratégias sistemáticas de mediação digital que reconheçam repertórios linguísticos plurais ou dificuldades de aprendizagem que possam emergir desse descompasso (NASCIMENTO 2023, COELHO 2021).

Ao examinar a produção acadêmica de 2021 a 2026, os autores mostram que professores e gestores tendem a associar o uso de tecnologias digitais na relação com as famílias a funções administrativas, como envio de recados, cobrança de tarefas e controle de frequência. As TDIC são percebidas como instrumentos úteis para agilizar a circulação de informações, mas raramente como parte de um projeto pedagógico voltado à explicação de processos avaliativos, à discussão de dificuldades de aprendizagem ou à co-construção de estratégias de apoio com famílias migrantes. A própria organização da comunicação é atravessada por expectativas assimétricas: a escola fala, as famílias escutam. Tal expectativa se mantém mesmo quando aplicativos de mensagens, plataformas e redes sociais abrem a possibilidade de interações mais dialógicas e multimodais (HORA 2023). No plano das políticas locais, dispositivos como o Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu incentivam o "estreitamento das relações entre as escolas e as famílias" e a participação de pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares, ao mesmo tempo em que enfatizam metas

de alfabetização e erradicação do analfabetismo na população adulta (HORA 2023). Esses documentos configuram um horizonte normativo em que gestores são chamados a envolver as famílias e a divulgar informações, inclusive por meios eletrônicos, mas não detalham como a mediação digital pode contemplar barreiras linguísticas, culturais e de letramento típicas de contextos migratórios. Na prática, estudos que analisam esse município evidenciam descompassos entre tais metas e as condições concretas de escolarização de crianças em situação de refúgio, indicando que equipes gestoras frequentemente se veem diante de demandas que extrapolam as diretrizes formais, sem formação ou apoio específico para reorganizar, por meio das TDIC, uma comunicação inclusiva com essas famílias (HORA 2023).

Em cenários multilíngues como Foz do Iguaçu, a dissertação de Nascimento explicita que a gestão linguística da escola e a forma de interação com as famílias interferem na qualidade dos vínculos estabelecidos. Migração recente, uso de línguas de herança e hegemonia do português escolar compõem um quadro em que professores e gestores, mesmo sem sempre nomear suas expectativas, tendem a naturalizar o monolinguismo como condição de pertencimento, produzindo silenciamentos de repertórios minoritários (NASCIMENTO 2023). Nesse contexto, o uso possível de TDIC para acolher línguas em contato, por meio de áudios, imagens ou tradutores, não aparece como expectativa estruturante, mas como uma lacuna apontada na sistematização crítica dos autores, que identifica justamente a ausência de investigações sobre como esses atores concebem a função das tecnologias na comunicação com famílias migrantes de crianças com dificuldades de aprendizagem (NASCIMENTO 2023). O estado do conhecimento conduzido pelos autores identifica, ainda, que docentes e gestores frequentemente percebem as TDIC como "ferramentas neutras" de transmissão, o que se traduz em usos que desconsideram as condições materiais e de letramento das famílias. A expectativa de que responsáveis acompanhem tarefas, horários e comunicados via aplicativos e plataformas é pouco tensionada pela consciência de que muitos adultos migrantes têm baixo domínio do português escrito e acesso precário à internet. Com isso, configura-se uma "inclusão subordinada": as famílias são consideradas alcançadas pela escola porque estão em algum grupo digital, mas continuam afastadas dos processos decisórios e das discussões sobre dificuldades de aprendizagem das crianças. Esses achados convergem para a necessidade de

pesquisas que investiguem explicitamente as percepções de professores e gestores sobre o papel das TDIC na relação com famílias migrantes, de modo a deslocar expectativas centradas na assimilação e no controle para horizontes de hospitalidade linguística, corresponsabilização e apoio pedagógico a crianças que vivem a interseção entre migração e dificuldades de aprendizagem (NASCIMENTO 2023, COELHO 2021).

#### 5.1.2 Engajamento das famílias migrantes

Processos de engajamento de famílias migrantes são atravessados por expectativas assimétricas e por regimes de monolinguismo que moldam, desde o início, as possibilidades de participação. Em Foz do Iguaçu, Nascimento mostra que a gestão linguística da escola e a forma de interação com responsáveis de origem árabe interferem quantitativamente e qualitativamente na construção de vínculos, em um contexto no qual línguas em contato no entorno escolar contrastam com o silenciamento de repertórios minoritários em seu interior. A pesquisa evidencia que estudantes migrantes recém-chegados enfrentam maiores dificuldades de interação, o que sugere que suas famílias também se aproximam de uma instituição que naturaliza o português escolar como único código legítimo. Essa assimetria contribui para que o engajamento familiar seja condicionado pela capacidade de se adaptar à língua e à cultura escolares, mais do que por um reconhecimento efetivo de trajetórias plurilíngues (NASCIMENTO 2023). A análise de Coelho sobre a rede estadual de Minas Gerais acrescenta outra dimensão a esse quadro. As entrevistas com professoras de língua portuguesa, que atuam em regiões com maior concentração de estudantes migrantes, permitiram identificar diferentes perfis de engajamento familiar em relação à vida escolar dos filhos, bem como estratégias docentes para lidar com essa diversidade. O resumo da pesquisa registra que foi possível caracterizar "o nível de engajamento exibido pelas famílias" na vida escolar, apontando desde responsáveis mais próximos do cotidiano da escola até situações em que as interações são frágeis ou esporádicas. Em um contexto de heterogeneidade linguística, essas variações de engajamento se articulam à ausência de políticas robustas de formação continuada e apoio institucional para mediação com famílias migrantes, o que tende a deslocar para os próprios responsáveis a responsabilidade de "acompanhar" processos que não são explicados em linguagem acessível (COELHO 2021).

O estado do conhecimento conduzido pelos autores permite articular esses

achados com a presença das TDIC na relação escola–família. Os autores mostram que aplicativos de mensagens, plataformas digitais e redes sociais foram incorporados como canais preferenciais de envio de recados e orientações, especialmente após a pandemia, configurando um uso predominantemente administrativo e instrumental da comunicação digital. Embora esses meios possam alcançar famílias que não conseguem comparecer presencialmente, sua apropriação tem negligenciado o potencial de explicação de processos avaliativos e co-construção de estratégias de apoio pedagógico em torno das dificuldades de aprendizagem. Assim, o engajamento acaba frequentemente medido pela resposta a cobranças de tarefas ou à leitura de avisos, e não pela participação em decisões, pela possibilidade de formular dúvidas ou de negociar expectativas escolares.

Os autores sustentam que essas práticas de comunicação digital podem produzir uma "inclusão subordinada". Famílias migrantes passam a constar em grupos de WhatsApp ou a receber mensagens em plataformas, mas continuam distantes dos processos decisórios e da compreensão plena do que se espera das crianças, seja por barreiras linguísticas, de letramento digital ou por formatos pouco multimodais de comunicação. Embora recursos como áudios e tradutores automáticos configurem dispositivos de hospitalidade linguística e possam favorecer maior participação de responsáveis com baixo domínio do português, a análise revela que seu uso intencional ainda é incipiente e pouco articulado ao acompanhamento das dificuldades de aprendizagem.

Os estudos também evidenciam que, em contextos de refúgio e vulnerabilidade social, como os observados por Hora, o direito formal à educação não se converte automaticamente em presença ativa das famílias na escola (HORA 2023). Crianças refugiadas são reconhecidas em número reduzido nas estatísticas oficiais, e as políticas municipais analisadas enfatizam metas de gestão democrática e participação, mas não detalham como apoiar concretamente famílias que enfrentam barreiras documentais, linguísticas e materiais para se engajar na vida escolar (HORA 2023). Ao sintetizar Coelho, Nascimento e Hora, os autores argumentam que lacunas na preparação docente para lidar com diversidade linguística e cultural, aliadas à ausência de diretrizes claras para uso inclusivo das TDIC, limitam o engajamento das famílias migrantes a formas de participação fortemente controladas pela escola (COELHO 2021). Na bibliografia

propositiva, os autores definem como caminho central de investigação mapear de que modo escolas de educação básica utilizam (ou não) TDIC para se comunicar e colaborar com famílias de crianças migrantes, identificando barreiras linguísticas, culturais e digitais que atravessam esse engajamento. A proposta inclui produzir uma tipologia dessas barreiras e analisar concepções de gestores e professores sobre o papel das tecnologias, justamente para compreender em que medida as famílias são convocadas como parceiras na construção de respostas às dificuldades de aprendizagem ou apenas como destinatárias de ordens e notificações. Nesse horizonte, o fortalecimento do engajamento das famílias migrantes depende não só da abertura de canais digitais, mas de uma reconfiguração das relações de poder, da gestão linguística e das finalidades atribuídas às TDIC na comunicação cotidiana com a escola (NASCIMENTO 2023, COELHO 2021).

## 5.2 Barreiras e estratégias de enfrentamento

### 5.2.1 Lacunas de letramento digital

As produções analisadas evidenciam que a expansão do uso de aplicativos de mensagens, plataformas escolares e redes sociais na relação escola–família pressupõe competências de leitura e escrita em português, bem como habilidades de navegação em ambientes digitais que não estão igualmente distribuídas entre as famílias, especialmente em contextos de migração e vulnerabilidade social. No mapeamento conduzido pelos autores, mostra que essas TDIC foram incorporadas como canais preferenciais para envio de recados, orientações e materiais pedagógicos, configurando um uso predominantemente administrativo e instrumental, que raramente considera barreiras de letramento digital enfrentadas por famílias migrantes de crianças com dificuldades de aprendizagem. A discussão sobre inclusão digital como direito explicita de forma contundente essas lacunas. Os autores argumentam que não basta garantir equipamentos ou conexão: é preciso enfrentar a infoexclusão que atinge de modo particular grupos historicamente marginalizados, entre eles famílias migrantes e crianças com dificuldades de aprendizagem.

As TDIC podem oferecer recursos de áudio, legendas, ampliação de fontes e softwares de leitura de tela, mas a precariedade da infraestrutura nas escolas públicas e a ausência de formação docente para o uso pedagógico de tecnologias assistivas transformam esse potencial em mais um marcador de desigualdade. Crianças migrantes

com dificuldades de aprendizagem tendem a se localizar na intersecção entre exclusão digital e exclusão escolar, com menor acesso a equipamentos em casa e maior dependência de dispositivos compartilhados pouco adaptados às suas necessidades. Nos contextos multilíngues analisados por Nascimento, a hegemonia do português escolar como língua legítima de interação aprofunda o problema. A autora descreve uma escola municipal em Foz do Iguaçu na qual línguas em contato no entorno urbano contrastam com o silenciamento desses repertórios dentro da instituição, em um regime de monolinguismo hegemônico que associa prestígio e autoridade aos padrões linguísticos dominantes. Nessa configuração, mensagens digitais padronizadas em português, sem apoio multimodal consistente, tendem a excluir famílias que não dominam a escrita nessa língua, reforçando barreiras de letramento digital e linguístico ao mesmo tempo (NASCIMENTO 2023). Os autores discutem que, mesmo quando recursos de áudio e tradutores automáticos são utilizados e funcionam como dispositivos de hospitalidade linguística, seu emprego permanece episódico e pouco planejado. A interlocução digital continua centrada em bilhetes eletrônicos, listas de tarefas e cobranças de desempenho, sem explicitação clara de processos avaliativos ou de estratégias de apoio às dificuldades de aprendizagem. Essa configuração produz o que a autora denomina "inclusão subordinada": famílias migrantes são adicionadas a grupos e plataformas, mas não compreendem plenamente conteúdos e expectativas, porque a mediação tecnológica não considera seus níveis de letramento e suas trajetórias linguísticas.

As análises de Coelho sobre a atuação de professoras de língua portuguesa em Minas Gerais dialogam com esse diagnóstico. Embora o foco da tese não recaia diretamente sobre TDIC, a autora evidencia a expectativa de que estudantes migrantes e suas famílias se ajustem a referências culturais e textuais brasileiras densas, sem políticas robustas de formação que as preparem para lidar com repertórios multilíngues. Em um cenário no qual a própria escolarização continua orientada por parâmetros de alta exigência linguística, é plausível que a comunicação digital com as famílias reproduza esse padrão, demandando leitura de textos complexos em português e desconsiderando dificuldades de letramento dos responsáveis (COELHO 2021). Os autores propõem que enfrentar as lacunas de letramento digital exige reposicionar o professor como mediador intencional entre tecnologias, conteúdos e condições

concretas das famílias. Cabe ao docente selecionar recursos, adaptar linguagens e construir propostas diferenciadas, articulando ambientes virtuais colaborativos, vídeos tutoriais e mensagens multimodais a objetivos pedagógicos claros. Somente quando a mediação tecnológica é orientada por ética do acolhimento e concepção ampliada de letramentos a tela deixa de operar como barreira técnica, linguística e simbólica, tornando-se espaço de encontro em que histórias e línguas das famílias migrantes são reconhecidas como riqueza, condição indispensável para que crianças com dificuldades de aprendizagem possam se beneficiar de forma efetiva das TDIC na relação escola–família (NASCIMENTO 2023).

### 5.2.2 Diferenças culturais na comunicação

As diferenças culturais atravessam de modo decisivo a forma como escolas e famílias migrantes significam não apenas a escolarização, mas também os canais digitais utilizados para informar, negociar expectativas e acompanhar dificuldades de aprendizagem. Em contexto como o de Foz do Iguaçu, Nascimento descreve uma cidade marcada por forte expressividade multiétnica e histórico de migração árabe, em que bairros inteiros se consolidam como "bairro dos árabes" e onde o cotidiano intercultural faz parte da paisagem. Apesar disso, o estudo mostra que o interior da escola pública permanece regido por um monolinguismo hegemônico, no qual a língua portuguesa escolarizada é tomada como norma implícita de pertencimento, enquanto línguas de herança e repertórios identitários árabes são frequentemente silenciados ou associados a estigmas, como o rótulo de "turco" historicamente imposto aos migrantes (NASCIMENTO 2023). Esse quadro de hegemonia linguístico-cultural incide diretamente sobre qualquer mediação digital estabelecida com as famílias. Quando a instituição naturaliza apenas o português escrito como forma legítima de comunicação, as mensagens enviadas por aplicativos, plataformas ou outros meios eletrônicos tendem a carregar os mesmos valores e expectativas, exigindo das famílias o domínio de códigos linguísticos e culturais que não foram construídos de maneira compartilhada.

Os autores observam que modelos comunicacionais centrados em avisos e cobranças unilaterais, mediados por tecnologias que desconsideram as condições concretas das famílias, podem reforçar estigmas e sentimentos de não pertencimento, sobretudo em contextos de migração e vulnerabilidade social. Nessa direção, as diferenças culturais não se limitam à língua, mas incluem visões de infância,

escolarização e autoridade pedagógica. Coelho evidencia que a formação docente e as práticas de professoras de língua portuguesa em Minas Gerais frequentemente se ancoram em referências históricas e literárias fortemente marcadas por uma cultura nacional específica, sem que haja orientação sistemática para incorporar repertórios diversos de estudantes migrantes e de suas famílias (COELHO 2021). Quando esse horizonte cultural homogêneo é transposto para a comunicação digital, torna-se provável que conteúdos, exemplos e referências partam de uma experiência brasileira majoritária, exigindo das famílias migrantes um esforço de decodificação cultural adicional para compreender expectativas escolares ou orientações sobre apoio ao estudo. Os autores debatem que tecnologias digitais materializam concepções de infância, família, aprendizagem e inclusão, produzindo formas específicas de visibilidade e invisibilidade de estudantes e responsáveis. A depender de como são desenhadas as mensagens e de quais recursos são acionados, as TDIC podem reforçar lógicas assimilacionistas ou abrir brechas de hospitalidade linguística e cultural, por exemplo, quando o uso de áudios e tradutores automáticos flexibiliza o predomínio do texto em português padrão. Porém, o estado do conhecimento mostra que esses usos mais sensíveis às diferenças culturais ainda aparecem de forma pontual, enquanto prevalecem práticas que pressupõem familiaridade com a língua e com o universo simbólico da escola. Nos planos de política educacional, como o de Nova Iguaçu, a participação das famílias e a gestão democrática são fortemente valorizadas, com ênfase na constituição de conselhos escolares, associações de pais e fóruns permanentes.

No entanto, as estratégias descritas concentram-se em arranjos institucionais e mecanismos de formação, sem detalhar como a comunicação, possivelmente mediada por TDIC, deve considerar as desigualdades de escolaridade, letramento e pertencimento cultural que marcam o território (HORA 2023). Essa ausência de diretrizes concretas tende a deixar nas mãos de escolas e professores decisões sobre linguagem, formato e conteúdo de mensagens, o que, em contextos de diversidade não tematizada, costuma resultar na reprodução de padrões comunicacionais alinhados à cultura majoritária. A tabela propositiva elaborada pelos autores reforça que, no cruzamento entre migração, escola básica e TDIC, ainda faltam estudos que caracterizem sistematicamente como diferenças culturais aparecem nas interações digitais com famílias migrantes, que tipos de barreiras se produzem e que estratégias de

enfrentamento são mobilizadas. Entre as lacunas destacadas, está precisamente a necessidade de produzir uma tipologia de barreiras linguísticas, culturais e digitais na comunicação escola–família e de investigar concepções de gestores e professores sobre o papel das tecnologias em contextos de migração, de modo a explicitar em que medida essas ferramentas contribuem para acomodar a diversidade ou para reforçar expectativas assimilacionistas.

### 5.2.3 Tradução e interpretação comunitária

Mediações tradutórias e interpretativas aparecem de forma implícita nas pesquisas sobre escolarização de crianças migrantes, ainda que raramente nomeadas como "tradução comunitária". Em contextos multilíngues como Foz do Iguaçu, Nascimento mostra que a interação sociolinguística de estudantes de comunidades árabes é atravessada por línguas em contato no entorno e por um silenciamento dessas línguas no interior da escola, regida por um monolinguismo hegemônico que associa o português escolar à pertença e à legitimidade. Essa configuração repercute diretamente sobre as possibilidades de tradução e interpretação na relação escola–família, pois a instituição tende a tratar o português como único código aceitável nas comunicações, reduzindo margens para a mobilização de repertórios bilíngues nas mediações cotidianas (NASCIMENTO 2023). No estado do conhecimento sobre TDIC e comunicação escola–família, se identifica que tecnologias como aplicativos de mensagens e plataformas digitais já operam, em alguns casos, como dispositivos de "hospitalidade linguística", sobretudo quando docentes recorrem a áudios e tradutores automáticos para se comunicar com responsáveis que não dominam o português escrito. Ainda assim, essa dimensão tradutória permanece pouco explorada de forma sistemática: a aplicação das TDIC na interlocução com famílias migrantes segue majoritariamente administrativa e instrumental, dedicada ao envio de recados e cobranças, negligenciando seu potencial para explicação de processos avaliativos e co-construção de estratégias de apoio às dificuldades de aprendizagem.

A presença de crianças que transitam entre diferentes sistemas educacionais e línguas, documentada por Coelho na rede estadual de Minas Gerais, reforça a centralidade de práticas de tradução e interpretação situadas entre escola e família. O estudo mostra que estudantes migrantes utilizam línguas maternas, segundas línguas e línguas de herança em seus percursos, ao passo que professoras de língua portuguesa

trabalham sob marcos que concebem a educação linguística como direito, mas carecem de apoio institucional para lidar com tal heterogeneidade. Em uma das entrevistas, a docente afirma não abrir mão de leituras como "O Auto da Compadecida", mesmo reconhecendo a dificuldade que textos altamente marcados por referências regionais e religiosas representam para alunos que "vieram de fora", porque considera que "já que eu estou inserida aqui dentro do país, eu tenho que começar a conhecer a cultura" (COELHO 2021). Esse posicionamento indica uma expectativa de assimilação cultural que atravessa também a comunicação com famílias e limita o reconhecimento de necessidades de mediação linguística mais complexas.

Os autores observam que, no cruzamento entre migração e dificuldades de aprendizagem, se instala uma lacuna crítica: há uma tendência à invisibilização ou patologização das trajetórias de crianças migrantes em um modelo escolar assimilacionista e monolíngue. Nessa configuração, as funções tradutórias acabam deslocadas para sujeitos individuais, muitas vezes as próprias crianças, que atuam como mediadoras tecnológicas e tradutoras entre mensagens escolares e responsáveis com menor domínio do português ou do letramento digital. Os autores explicitam que a compreensão desse "papel da criança como mediadora" ainda é incipiente, inclusive quanto aos possíveis efeitos de adultificação precoce nas dinâmicas familiares. A proposta metodológica dos autores para pesquisas futuras inclui mapear sistematicamente quais TDIC são usadas na interlocução com famílias de crianças migrantes, quais funções assumem e que tipos de barreiras linguísticas, culturais e digitais emergem nessas interações. Essa agenda abre espaço para qualificar a análise da tradução e da interpretação comunitária, entendendo como áudios, tradutores automáticos e outros recursos multimodais são (ou não) mobilizados para tornar compreensíveis orientações sobre tarefas, avaliações e apoios pedagógicos. Ao articular esses achados com o caso de Foz do Iguaçu, em que a gestão linguística da escola e sua interação com as famílias interferem diretamente na qualidade dos vínculos estabelecidos (NASCIMENTO 2023), torna-se possível argumentar que estratégias de tradução e interpretação comunitária mediadas por TDIC constituem elemento decisivo no enfrentamento das barreiras comunicacionais analisadas na pesquisa, ainda que permaneçam, até o período mapeado, pouco tematizadas e planejadas de forma intencional (NASCIMENTO 2023, COELHO 2021).

6 Desafios e oportunidades para inclusão educacional

6.1 Construção de modelos comunicacionais inclusivos

6.1.1 Princípios orientadores para uso das TDIC

Definir princípios orientadores para o uso das TDIC na relação escola–família implica tomar como ponto de partida as lacunas identificadas pelo estado da arte sobre migração, dificuldades de aprendizagem e comunicação digital. A pesquisa mostra que a produção recente ainda trata de forma fragmentada quatro eixos centrais: migração e dificuldades de aprendizagem, relação escola–família, tecnologias digitais de comunicação e inclusão educacional, o que resulta na ausência de modelos comunicacionais inclusivos especificamente voltados a crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem. Nesse cenário, qualquer princípio orientador precisa responder, simultaneamente, à invisibilidade dessas trajetórias, à não tematização sistemática das TDIC na interlocução com famílias migrantes e à carência de diretrizes para enfrentar barreiras linguísticas, culturais e digitais. Um primeiro princípio diz respeito à centralidade da inclusão educacional e digital como horizonte. A pesquisa bibliográfica dos autores formula objetivos específicos que podem ser traduzidos em critérios normativos: mapear usos das TDIC na comunicação escola–família, identificar barreiras linguísticas, culturais e digitais e analisar contribuições e limites dessas tecnologias para a inclusão de crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem. Assim, o uso das TDIC não deveria ser avaliado apenas pela eficiência na transmissão de recados, mas pela capacidade de operar como estratégia de acolhimento, mediação linguística e aproximação com famílias em contextos de vulnerabilidade. Esse enquadramento dialoga com o reconhecimento do Brasil como país multicultural e plurilíngue, no qual línguas autóctones, alóctones, de fronteira e de migrantes compõem um mosaico de identidades que precisa ser respeitado para a construção de uma sociedade democrática e participativa (CARVALHO 2022). Outro princípio estruturante é o de contestação explícita das lógicas monolíngues e hegemônicas que organizam a comunicação escolar. A análise de Nascimento, a partir de Erickson, descreve a hegemonia como o "status onipresente e aceito de uma cultura dominante" mantida por uma "mão invisível", que confere maior visibilidade a padrões linguístico-discursivos valorizados e apaga intervenções ancoradas em repertórios menos prestigiados. Sob tal regime, aderir à língua privilegiada se torna condição de sobrevivência social, mesmo

que isso implique silenciar línguas identitárias (NASCIMENTO 2023). Orientar o uso das TDIC requer, portanto, um compromisso deliberado com a ruptura dessa invisibilidade, reconhecendo que mensagens exclusivamente em português escolarizado e formatos pouco multimodais reforçam a subalternização de famílias migrantes. Nessa direção, os autores sublinham que dispositivos digitais podem atuar como "teares de línguas", especialmente quando incorporam áudios e tradutores automáticos como recursos de hospitalidade linguística. Um princípio operativo consiste em priorizar arranjos multimodais que combinem texto simplificado, voz, imagens e, quando pertinente, traduções, reduzindo a dependência exclusiva do letramento em português como porta de entrada à escola. Tal orientação não se restringe à técnica: questiona a naturalização de que apenas certas variedades linguísticas e referenciais culturais são legítimos na interlocução, em consonância com a crítica de Nascimento às políticas linguísticas impositivas que historicamente buscaram homogeneizar "identidade nacional" e reprimir outras línguas (NASCIMENTO 2023).

A produção de Coelho sobre Minas Gerais oferece elementos adicionais para formular princípios ligados à formação docente e ao papel das TDIC. A autora evidencia a escassez de ações formativas voltadas a professores de língua portuguesa que atuam com estudantes migrantes e mostra que iniciativas como o reforço escolar alcançam apenas parte da rede, deixando a maioria dos docentes sem apoio específico para trabalhar com esse público (COELHO 2021). Em resposta, os autores identificam como lacuna central a ausência de investigações sobre como gestores e professores concebem o papel das tecnologias na comunicação intercultural e propõe a necessidade de formação que aborde barreiras linguísticas, culturais e de letramento digital. Disso decorre um princípio de corresponsabilização institucional: o uso inclusivo de TDIC não pode ser reduzido à iniciativa individual de docentes, devendo ser sustentado por políticas de formação continuada e por planos de carreira que valorizem competências para atuar em contextos migratórios, como indicam as estratégias municipais de Nova Iguaçu ao enfatizar a qualificação profissional e o acompanhamento por fóruns permanentes (HORA 2023). Outro eixo normativo formulado pelos autores refere-se à superação de práticas de comunicação limitadas ao administrativo. A síntese crítica do estado do conhecimento aponta que, nas pesquisas analisadas, o uso de aplicativos de mensagens, plataformas institucionais e redes sociais permanece restrito à transmissão

de recados e ao controle, sem exploração de seu potencial para mediações plurais, acessíveis e inclusivas. Orientar o uso das TDIC implica, portanto, incorporar como critério a passagem de modelos unidirecionais e centrados em cobranças a formas de interlocução que valorizem a escuta familiar, a explicitação de processos avaliativos e a co-construção de estratégias de enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. Esse deslocamento responde diretamente ao problema de pesquisa formulado pelos autores, que interroga "como as tecnologias digitais têm mediado a comunicação entre escola e família de crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais" e denuncia o risco de práticas centradas em avisos unilaterais reforçarem estigmas e sentimentos de não pertencimento.

Por fim, os princípios orientadores sugeridos pela análise bibliográfica devem ser entendidos como parte de uma agenda de pesquisa e de ação política. A bibliografia propositiva organizada pelos autores demanda que futuras investigações elaborem modelos de comunicação que considerem experiências de famílias migrantes, inclusive quando há deficiência e ritmos não lineares de aprendizagem, e que descrevam, com base empírica, usos das TDIC que rompam com práticas monolíngues e excludentes. Em diálogo com esse horizonte, as discussões sobre identidade e alteridade em Nascimento reforçam que qualquer modelo comunicacional precisa encarar o "outro cultural" não como ameaça, mas como condição para redefinir a própria escola, deslocando-se de um projeto assimilacionista para uma práxis ética e intercultural (NASCIMENTO 2023).

#### 6.1.2 Avaliação de impacto e indicadores de inclusão

A definição de indicadores de inclusão para modelos comunicacionais mediados por TDIC precisa dialogar, em primeiro lugar, com as lacunas mapeadas no estado do conhecimento sobre migração, tecnologias e dificuldades de aprendizagem, identificamos como eixo central de bibliografia propositiva a necessidade de formular indicadores capazes de avaliar em que medida as TDIC, utilizadas na comunicação escola-família, de fato contribuem para a inclusão de crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem, e não apenas para a agilização de rotinas administrativas. Os estudos sistematizados nessa dissertação convergem em alguns critérios mínimos para esse tipo de avaliação. Em um primeiro plano, importa verificar se os usos de aplicativos de mensagem, plataformas escolares e redes sociais extrapolam funções de informar e controlar, incorporando ações explícitas de apoio à aprendizagem, como

explicação de processos avaliativos, co-construção de estratégias de estudo em casa e acompanhamento das dificuldades relatadas pelas famílias. A proposta de mapear "quais tipos de TDIC aparecem" e "com que funções" na comunicação escola–família já opera como um conjunto inicial de indicadores funcionais, distinguindo usos meramente burocráticos de usos pedagógicos e inclusivos. Outro conjunto de indicadores refere-se à capacidade desses modelos de enfrentar barreiras linguísticas, culturais e digitais. Os autores enfatizam a importância de produzir uma tipologia dessas barreiras na comunicação com famílias migrantes, articulando-a aos dados de políticas e formação docente. A presença ou ausência de recursos como mensagens de áudio, tradutores automáticos e arranjos multimodais torna-se, assim, parâmetro concreto para avaliar se as TDIC estão sendo mobilizadas como dispositivos de hospitalidade linguística ou se reforçam o monolinguismo hegemônico descrito por Nascimento em escolas situadas em contextos multilíngues (NASCIMENTO 2023). A perspectiva de avaliação de impacto precisa ainda considerar o alinhamento entre os modelos comunicacionais e as condições institucionais das redes.

No caso de Nova Iguaçu, o plano municipal destaca metas de gestão democrática, formação e carreira, mas não explicita indicadores específicos para monitorar a acessibilidade comunicacional de públicos vulnerabilizados, como crianças em situação de refúgio. A dependência do acompanhamento por um fórum permanente de educação e a centralidade da qualificação profissional como eixo do plano de carreira mostram que a sustentabilidade de qualquer política de uso de TDIC dependerá da articulação com esses dispositivos de gestão e formação (HORA 2023). Avaliar impacto, nesse sentido, implica observar se iniciativas de comunicação digital com famílias migrantes entram na agenda desses fóruns e se reverberam em planos de carreira, concursos e programas de formação continuada. A bibliografia elencada na pesquisa também sugere que indicadores de inclusão devem captar a forma como a interseção entre migração, dificuldades de aprendizagem e vulnerabilidade social é ou não tematizada nas práticas. Os autores demonstram que há uma lacuna crítica na produção sobre crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem e que trajetórias desse grupo tendem a ser invisibilizadas ou patologizadas em um modelo assimilacionista.

Assim, uma avaliação robusta precisa perguntar se políticas, formações e práticas de comunicação mediada por TDIC nomeiam explicitamente esse público, se

produzem dados desagregados sobre sua participação e se incorporam sua experiência na formulação de estratégias. Em termos metodológicos, a própria estratégia de estado do conhecimento adotada oferece um modelo de avaliação em escala macro. Ao mapear sistematicamente teses e dissertações, aplicar critérios rigorosos de inclusão (foco em crianças migrantes na educação básica, relação escola–família e uso de TDIC) e exclusão, e organizar uma bibliografia propositiva, os autores constroem um "mapa de alinhamento" entre objetivos, corpus e lacunas, que pode ser transposto como referência para monitorar políticas e práticas locais.

Finalmente, a articulação com estudos sobre respostas institucionais em redes específicas, como as análises de Coelho sobre Minas Gerais e de Hora sobre Nova Iguaçu, reforça que indicadores de inclusão comunicacional devem dialogar com dados de presença de estudantes migrantes nas redes, com iniciativas de formação docente e com a existência (ou não) de políticas específicas para contextos multilíngues. Somente ao integrar essas dimensões será possível avaliar se modelos comunicacionais mediados por TDIC produzem mudanças substantivas na inclusão escolar de crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem ou se permanecem como prolongamentos digitais de práticas excludentes (COELHO 2021).

## 6.2 Formação docente e desenvolvimento profissional

### 6.2.1 Competências digitais

Discutir competências digitais docentes nesse campo implica articular, de forma estreita, inclusão digital como direito, mediação pedagógica e enfrentamento das barreiras linguísticas e culturais que atravessam a escolarização de crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem. Os autores argumentam que a inclusão digital não se reduz ao acesso a equipamentos ou conectividade, mas constitui dimensão do direito à educação e da cidadania em sociedades atravessadas pelas TDIC. Nesse enquadre, a competência digital do professor deixa de ser apenas domínio técnico de ferramentas e passa a envolver a capacidade de reconhecer quem efetivamente acessa essas tecnologias, em que condições, e como elas podem ser ajustadas para apoiar trajetórias marcadas por exclusão escolar e digital. O papel docente aparece como eixo organizador quando se aborda a mediação tecnológica. Em nossa fundamentação, sistematizamos pesquisas que convergem na ideia de que cabe ao professor selecionar recursos, adaptar linguagens, construir propostas diferenciadas e acompanhar, de forma sistemática, os

percursos dos estudantes em ambientes virtuais colaborativos, vídeos tutoriais e plataformas de exercícios. Essa descrição permite inferir um conjunto de competências digitais que combinam escolha crítica de ferramentas, planejamento pedagógico em chave multimodal e monitoramento contínuo, especialmente relevante quando estudantes migrantes acessam a escola em segunda língua e acumulam dificuldades de aprendizagem. E ainda, enfatizamos que crianças migrantes com dificuldades tendem a se localizar na intersecção entre exclusão digital e exclusão escolar, sendo justamente aquelas que menos acessam equipamentos em casa e encontram ambientes digitais pouco adaptados na escola.

Desse modo, a competência digital docente precisa incluir sensibilidade interseccional: compreender que decisões aparentemente neutras, como enviar longos textos em português padrão por plataformas ou grupos de mensagens, podem reforçar desigualdades de acesso para famílias com baixo letramento e letramento digital limitado. Em contextos multilíngues como Foz do Iguaçu, Nascimento evidencia que a hegemonia do português padrão e as políticas linguísticas impositivas produziram um regime de monolinguismo no qual a adesão à língua privilegiada se torna condição de sobrevivência social, ainda que à custa do silenciamento de línguas identitárias (NASCIMENTO 2023). Transposta para o campo das TDIC, essa hegemonia desafia os docentes a mobilizar competências digitais que rompem com o "monolinguismo do outro", por exemplo, incorporando de forma intencional áudios, imagens e, quando possível, tradutores automáticos para acolher famílias e estudantes que não dominam o português escrito. Os autores interpretam justamente essas ferramentas como dispositivos de "hospitalidade linguística", cuja apropriação exige formação específica. A pesquisa de Coelho, ao analisar a atuação de professoras de língua portuguesa com estudantes migrantes em Minas Gerais, contribui para compreender a distância entre demandas reais e suporte institucional. As docentes entrevistadas trabalham com alunos que transitaram por diferentes sistemas educacionais e línguas, mas relatam carência de iniciativas sistemáticas de formação continuada voltadas a esse público, o que inclui a ausência de diretrizes claras para o uso de tecnologias na mediação com famílias migrantes (COELHO 2021).

Nesse contexto, o desenvolvimento de competências digitais tende a depender de esforços individuais, não ancorados em políticas mais amplas de formação. Os

autores acrescentam que, na produção de 2021 a 2026, o uso das TDIC na relação escola–família aparece majoritariamente como prática administrativa, com envio de recados e cobranças, e não como mediação pedagógica planejada para apoiar crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem. Isso indica um déficit de competências digitais de natureza comunicacional e ética: falta saber usar aplicativos de mensagens, plataformas e redes sociais para explicitar processos avaliativos em linguagem acessível, construir conjuntamente estratégias de apoio domiciliar e abrir espaços de escuta às famílias. A noção de "inclusão subordinada" formulada pelos autores sintetiza as consequências da ausência dessas competências. Quando a escola restringe suas ações digitais a transmissões unidirecionais em português padrão, sem atenção às condições de acesso, produção de sentidos e participação das famílias migrantes, as TDIC passam a operar como barreiras técnicas, linguísticas e simbólicas. Competências digitais docentes, nesse cenário, incluem a habilidade de identificar tais barreiras e de reconfigurar práticas, articulando multimodalidade, tradução e escuta ativa.

Por fim, a perspectiva de inclusão digital como direito reforça que essas competências não são opcionais, mas componentes estruturantes da profissionalidade docente em contextos migratórios. Formar professores para agir como mediadores tecnológicos implica capacitá-los a transformar a tela em espaço de encontro, no qual histórias e línguas das famílias migrantes sejam reconhecidas como atributos, e a comunicação escola–família se torne parte do próprio trabalho pedagógico com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem (NASCIMENTO 2023, COELHO 2021).

#### 6.2.2 Educação intercultural

A discussão sobre educação intercultural, no escopo desta pesquisa, emerge da crítica ao monolinguismo hegemônico e às políticas linguísticas impositivas que estruturam a escola pública brasileira em contextos de migração. Nascimento mostra que, em Foz do Iguaçu, línguas em contato no entorno da escola entram em choque com seu silenciamento interno, produzindo um cenário em que a diferença é tratada como problema e a adesão ao português escolar torna-se condição implícita de pertencimento (NASCIMENTO 2023). Esse quadro se relaciona diretamente ao que os autores denominam modelo escolar assimilacionista e monolíngue, no qual trajetórias de crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem tendem a ser invisibilizadas ou patologizadas, pois qualquer descompasso de desempenho é rapidamente lido como

déficit individual, e não como efeito de barreiras linguísticas e culturais. A análise histórica de Nascimento sobre políticas linguísticas explicita que a promoção da língua portuguesa no Brasil, vinculada ao colonialismo e à expansão marítima, operou como ferramenta de marca identitária e de senhorio, silenciando e estigmatizando outras línguas e restringindo-as a guetos (NASCIMENTO 2023). Em termos de educação intercultural, isso implica reconhecer que a escola herda um regime de monolinguismo construído in vitro, voltado à padronização e ao controle, que colide com a pluralidade linguística trazida por crianças migrantes. Ao mesmo tempo, os autores descrevem as TDIC como possíveis "teares de línguas", especialmente quando usadas com áudios e tradutores automáticos, capazes de funcionar como dispositivos de hospitalidade linguística na comunicação escola-família. A tensão entre essas duas dinâmicas, uma de imposição e outra de acolhimento, configura o terreno sobre o qual uma educação intercultural mediada por tecnologias digitais pode ou não se consolidar. Do ponto de vista institucional, Coelho evidencia que escolas da rede estadual de Minas Gerais recebem estudantes que passaram por diferentes sistemas educacionais, utilizando línguas maternas, segundas línguas e línguas de herança. No entanto, a formação continuada oferecida às professoras de língua portuguesa não contempla de modo sistemático essa heterogeneidade, o que limita a construção de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade e, por extensão, de uma comunicação intercultural com as famílias (COELHO 2021).

Os autores sintetizam que há uma lacuna importante na preparação docente para lidar com barreiras linguísticas, culturais e de letramento digital na relação com famílias migrantes, o que impede que as TDIC sejam apropriadas como dispositivos de mediação intercultural e as mantém em um uso predominantemente administrativo. Em Foz do Iguaçu, o estudo de caso de Nascimento demonstra que a gestão linguística da escola e sua forma de interação com as famílias interferem quantitativa e qualitativamente nos vínculos estabelecidos, mostrando que estudantes migrantes têm mais dificuldade de interação e tendem a permanecer entre pares da mesma origem, enquanto descendentes mais antigos se integram melhor (NASCIMENTO 2023). Esses resultados aproximam-se do diagnóstico dos autores sobre modelos comunicacionais que reproduzem lógicas monolíngues e excludentes: práticas centradas em avisos e cobranças unilaterais, mediadas por tecnologias que desconsideram as condições

concretas das famílias, tendem a reforçar estigmas e sentimentos de não pertencimento, em vez de promover corresponsabilidade pedagógica e diálogo intercultural.

No plano metodológico, os autores propõem, na bibliografia propositiva, que futuras investigações formulem modelos de comunicação escola–família mediados por TDIC que dialoguem com experiências e necessidades de famílias migrantes, especialmente quando há deficiência e dificuldades de aprendizagem. Esses modelos devem enfrentar explicitamente barreiras linguísticas, culturais e digitais, produzindo uma tipologia dessas barreiras e avaliando em que medida as tecnologias operam como estratégias de acolhimento e mediação linguística ou como produtoras de novas desigualdades. Tal agenda de pesquisa traduz, em termos operacionais, um princípio de educação intercultural na comunicação digital: reconhecer as línguas e culturas das famílias como recursos e não como obstáculos. Além disso, a síntese crítica dos autores destaca a necessidade de construir indicadores que permitam avaliar se o uso das TDIC contribui para a inclusão de crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem. Entre esses indicadores está justamente a capacidade das práticas comunicacionais de romper com o monolinguismo hegemônico descrito por Nascimento, oferecendo mensagens multimodais, com apoio de traduções e áudios, que considerem diferentes níveis de letramento e repertórios linguísticos (NASCIMENTO 2023). A incorporação de tais critérios nos processos de formação docente e de desenvolvimento profissional indica que a educação intercultural, neste contexto, depende de uma redefinição das competências digitais dos professores para que possam atuar como mediadores entre tecnologias, línguas e culturas na relação com as famílias.

#### 6.2.3 Sensibilização para dificuldades de aprendizagem

A compreensão docente sobre dificuldades de aprendizagem em contextos migratórios é condicionada, em grande medida, por expectativas de assimilação linguística e cultural que informam a prática pedagógica e a comunicação com as famílias. Em escolas da rede estadual de Minas Gerais, professoras de língua portuguesa trabalham com estudantes que transitaram por diferentes sistemas educacionais e línguas, mas são formadas em referenciais que pouco problematizam os efeitos da mobilidade e do bilinguismo sobre o processo de aprender. Nessas condições, desafios de desempenho tendem a ser lidos como déficit individual, em vez de serem entendidos

como expressão de trajetórias escolares fragmentadas, de repertórios linguísticos múltiplos e de barreiras de comunicação entre escola e família (COELHO 2021).

Os autores mostram que crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem se situam na intersecção entre exclusão digital e exclusão escolar, o que agrava o risco de patologização de suas trajetórias. Ao analisar a produção de 2021 a 2026, os autores identificam uma lacuna crítica exatamente no cruzamento entre migração, dificuldades de aprendizagem e uso de TDIC na comunicação escola–família: quase não há investigações que tratem explicitamente desse público, o que contribui para sua invisibilização em políticas, formações e práticas comunicacionais. A sensibilização docente, nesse quadro, exige tornar visível essa interseccionalidade e deslocar o foco de "ajustar o aluno" para interrogar condições linguísticas, culturais e digitais que moldam seu acesso ao currículo. Nos contextos multilíngues analisados por Nascimento, a hegemonia monolíngue do português escolar opera como "mão invisível" que naturaliza a língua dominante e silencia repertórios minoritários. Estudantes árabes migrantes enfrentam maiores dificuldades de interação e tendem a agrupar-se entre pares da mesma origem, enquanto descendentes melhor integrados na rede circulam com mais facilidade nos espaços escolares (NASCIMENTO 2023). Tais dinâmicas afetam diretamente como professores interpretam dificuldades de aprendizagem: se a diferença linguística é tomada como problema a ser corrigido, as TDIC acabam usadas apenas para reforçar o português padrão, e não como possibilidade de hospitalidade linguística. Ao examinar TDIC na relação escola–família, os autores evidenciam que aplicativos de mensagens, plataformas e redes sociais são mobilizados predominantemente para recados e cobranças, negligenciando seu potencial de explicação de processos avaliativos e co-construção de estratégias de apoio pedagógico. Esse padrão comunicacional, centrado em avisos unidirecionais, reforça um modelo em que as dificuldades de aprendizagem são comunicadas como falhas a serem corrigidas pela família, sem mediação que considere barreiras de letramento em português ou de letramento digital dos responsáveis. Sensibilizar docentes implica, portanto, problematizar a própria forma como se fala de desempenho e "problema de aprendizagem" nos canais digitais. Experiências relatadas por Coelho apontam, por outro lado, possibilidades de apoio entre pares que podem ser mobilizadas em processos formativos. Um professor de inglês, ao lidar com uma estudante migrante e

sentir-se "assustado" diante de sua formação insuficiente, encontrou em colegas mais experientes e em outros docentes que enfrentavam desafios semelhantes uma rede de diálogo e suporte para ajustar práticas (COELHO 2021). Esse movimento de construção coletiva de respostas pode ser articulado, na formação, à reflexão sobre como as TDIC podem servir não apenas para falar às famílias, mas também para sustentar comunidades docentes que discutem casos de crianças migrantes com dificuldades, trocando estratégias de adaptação linguística e multimodal.

O estado do conhecimento organizado pelos autores propõe explicitamente que futuras pesquisas investiguem concepções de gestores e professores sobre o papel das tecnologias digitais na relação escola–família em contextos de migração, identificando barreiras linguísticas, culturais e de letramento digital, e propondo modelos comunicacionais mais inclusivos. Tais investigações oferecem base para processos de sensibilização que confrontem o uso meramente administrativo das TDIC com seu potencial de "tear de línguas", convidando docentes a reconhecer que decisões aparentemente técnicas sobre idioma, formato e modalidade de mensagens podem ampliar ou reduzir o acesso de famílias migrantes à compreensão das dificuldades de aprendizagem de seus filhos (NASCIMENTO 2023).

## 7 Tendências e perspectivas futuras

### 7.1 Evolução das TDIC na educação básica

Transformações recentes na organização da escolarização básica no Brasil exibem movimentos simultâneos de intensificação do uso de tecnologias digitais e de reconfiguração dos públicos atendidos, com destaque para a chegada de crianças migrantes e refugiadas. Os autores situam essa mudança na confluência entre fluxos migratórios crescentes e centralidade das TDIC na comunicação escola–família, especialmente após a pandemia de Covid-19, quando aplicativos de mensagens, plataformas digitais e redes sociais se consolidam como canais preferenciais de envio de recados, orientações e materiais pedagógicos. Ao reconstruir a produção brasileira entre 2021 e 2026, mostramos que as TDIC, inicialmente acionadas de forma emergencial para garantir ensino remoto e continuidade administrativa, passam a integrar rotinas estáveis de interação com as famílias. Contudo, essa evolução tecnológica não é acompanhada, no mesmo ritmo, por um deslocamento de funções: a maioria dos trabalhos mapeados descreve usos predominantemente administrativos e

instrumentais, com ênfase em recados, cobranças e controle de frequência, em detrimento de mediações pedagógicas voltadas à explicação de processos avaliativos, à discussão de dificuldades de aprendizagem e à co-construção de estratégias de apoio. No recorte da migração infantil, o quadro torna-se mais complexo. A própria pesquisa dos autores, dedicada a um estado do conhecimento, identifica uma lacuna crítica na interseção entre migração, dificuldades de aprendizagem e TDIC: apesar da expansão das tecnologias na educação básica, quase não há estudos que analisem de forma sistemática como essas ferramentas são empregadas para acompanhar crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais. Essa ausência de investigações específicas indica que a evolução das TDIC na escola tem se dado com pouca atenção às condições linguísticas, culturais e socioeconômicas que atravessam a experiência de famílias migrantes.

As análises de Nascimento, ao focalizar uma escola municipal em Foz do Iguaçu com forte presença de crianças árabes migrantes e descendentes, ajudam a compreender como esse cenário tecnológico convive com regimes de hegemonia linguística. A autora descreve um contexto em que línguas em contato no entorno urbano contrastam com seu silenciamento no interior da escola, regida por monolinguismo em português escolar, e mostra que a gestão linguística institucional e a forma de interação com as famílias interferem diretamente na qualidade dos vínculos estabelecidos (NASCIMENTO 2023). Transposta para a evolução das TDIC, essa constatação sugere que a incorporação de aplicativos e plataformas tende a reproduzir, em formato digital, o mesmo padrão monolíngue, caso não haja planejamento explícito de hospitalidade linguística. Os autores registram, contudo, sinais incipientes de reorientação nesse processo. Em diversos trabalhos mapeados, aparecem menções ao uso de áudios e tradutores automáticos como estratégias para contornar barreiras de leitura em português, o que a autora interpreta como manifestação de "hospitalidade linguística" viabilizada pelas TDIC. Tais recursos deslocam parcialmente a centralidade do texto escrito em português padrão e introduzem arranjos comunicacionais mais multimodais, capazes de acolher responsáveis com baixo letramento ou domínio limitado da língua escolar.

Ainda assim, a análise conclui que esses usos permanecem pontuais e pouco sistematizados, não configurando, até o período considerado, uma mudança

consolidada de paradigma. Outro eixo da evolução das TDIC diz respeito à articulação entre inclusão digital e direito à educação. Na fundamentação teórica, se argumenta que, para crianças com dificuldades de aprendizagem, as tecnologias podem funcionar como instrumentos de autonomia e acessibilidade, desde que existam condições mínimas de infraestrutura e formação docente. Entretanto, evidências apontam precariedade de equipamentos, instabilidade de conexão e ausência de preparo para o uso pedagógico de recursos assistivos nas escolas públicas, o que converte o potencial emancipador das TDIC em mais um vetor de desigualdade. Crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem, em particular, situam-se com frequência na sobreposição entre exclusão digital e exclusão escolar, acessando menos dispositivos em casa e encontrando, na escola, ambientes digitais pouco adaptados às suas necessidades. Nessa trajetória, a evolução das TDIC na educação básica brasileira aparece marcada por um duplo movimento: expansão acelerada dos meios digitais e persistência de modelos comunicacionais tradicionais, pouco sensíveis à diversidade linguística e às dificuldades de aprendizagem. Os achados dos autores convergem para a necessidade de que futuros desenvolvimentos tecnológicos nas escolas sejam acompanhados de políticas de formação, de revisão de práticas linguísticas e de desenho de conteúdos multimodais orientados explicitamente à inclusão de crianças migrantes e suas famílias.

## 7.2 Integração de tecnologias emergentes

Projeções sobre a integração de tecnologias emergentes na relação escola–família precisam tomar como referência as TDIC já em uso e as lacunas identificadas. Os autores mostram que aplicativos de mensagens, plataformas e redes sociais foram incorporados como canais centrais na comunicação com famílias de crianças migrantes, mas são acionados quase sempre com funções administrativas, de envio de recados e cobranças, negligenciando o potencial de acolhimento linguístico, explicação de avaliações e co-construção de apoios pedagógicos para dificuldades de aprendizagem. Qualquer incorporação de ferramentas mais novas tenderá a reproduzir essa lógica se não houver mudança de concepções e objetivos. A bibliografia propositiva organizada pelos autores indica como eixo de investigação mapear "quais tipos de TDIC aparecem" na comunicação escola–família em contextos de migração, "com que funções" e quais barreiras linguísticas, culturais e digitais emergem. A partir desse mapeamento, os autores propõem formular modelos de comunicação mediados por TDIC que dialoguem

com experiências de famílias migrantes e considerem explicitamente deficiência e dificuldades de aprendizagem, bem como produzir indicadores para avaliar em que medida essas tecnologias operam como estratégias de acolhimento ou de produção de novas desigualdades. Esses elementos funcionam como matriz para pensar a integração de tecnologias emergentes: novos dispositivos e serviços só serão inclusivos se inseridos em modelos comunicacionais já reorientados por tais critérios.

Na análise de categorias, agrupamos estudos de Coelho, Silvestre e Hora para mostrar que as respostas institucionais à migração na educação básica vêm marcadas por lacunas na preparação docente para diversidade linguística e cultural, descompassos entre marcos normativos e práticas de acolhimento e dificuldades de garantir mediação linguística e diálogo com famílias, sobretudo quando se somam refúgio, deficiência e vulnerabilidade social (hora 2023, coelho 2021). Tecnologias digitais aparecem nesses trabalhos principalmente atreladas ao ensino remoto ou à gestão de políticas, sem problematização sistemática de seu uso na interlocução com famílias migrantes. A integração de ferramentas emergentes, portanto, depende de enfrentar esses limites estruturais, sob pena de apenas sofisticar meios técnicos que continuam a operar em chave excludente. O quadro normativo municipal de Nova Iguaçu ilustra esse desafio. O plano de educação local enfatiza o "estreitamento das relações entre as escolas e as famílias" e a participação de pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares, ao lado de dispositivos de gestão democrática, fortalecimento de conselhos e fórum permanente de educação (HORA 2023).

No entanto, não detalha estratégias de mediação digital sensíveis a letramento, língua e cultura. A incorporação de tecnologias emergentes à política municipal exigiria, portanto, traduzir esses princípios gerais em diretrizes específicas sobre comunicação mediada por TDIC com famílias refugiadas e migrantes, integrando formação de gestores e professores. Pesquisas em Minas Gerais analisadas por Coelho evidenciam a heterogeneidade de trajetórias de estudantes migrantes e diferentes níveis de engajamento familiar, mas também a ausência de políticas robustas de formação continuada que preparem docentes para atuar nesse cenário (COELHO 2021). Os autores retomam esses dados para sustentar a necessidade de investigar concepções de gestores e professores sobre o papel das tecnologias na relação escola-família em contextos de migração, identificando barreiras linguísticas, culturais e de letramento

digital, e propondo modelos comunicacionais inclusivos (COELHO 2021). Sem esse movimento formativo e reflexivo, a simples adoção de recursos mais recentes pouco altera as condições de acompanhamento de crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem. A crítica de Nascimento ao monolinguismo hegemônico na escola pública de Foz do Iguaçu reforça outra condição para a integração de tecnologias emergentes: a revisão das políticas linguísticas que orientam a comunicação institucional. A autora mostra que línguas em contato no entorno da escola são silenciadas internamente, que estudantes migrantes enfrentam maiores dificuldades de interação e que a gestão linguística da escola e sua forma de interação com as famílias interferem diretamente na qualidade dos vínculos estabelecidos (NASCIMENTO 2023). Os autores, por sua vez, interpreta recursos como áudios e tradutores automáticos como dispositivos de "hospitalidade linguística", mas observa que seu uso é pontual e pouco sistemático. A integração de tecnologias emergentes só ampliará a inclusão se estiver ancorada em uma política de acolhimento linguístico explícita, que rompa com o monolinguismo do português escolar e incorpore de modo intencional recursos tradutórios e multimodais na comunicação com famílias.

Nesse cenário, a evolução das TDIC na educação básica brasileira, descrita pelos autores como marcada por forte expansão de meios digitais e permanência de modelos comunicacionais tradicionais, aponta que o horizonte das tecnologias emergentes precisa ser pensado menos como questão de inovação técnica e mais como aprofundamento de uma práxis ética e intercultural, em que a tela funcione como "tear de línguas" a serviço da corresponsabilização pedagógica e da visibilização das trajetórias de crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem (NASCIMENTO 2023).

### 7.3 Políticas e práticas sustentáveis de inclusão

A construção de políticas e práticas sustentáveis de inclusão que incorporem TDIC na relação escola–família exige enfrentar simultaneamente desigualdades históricas e lacunas recentes na organização dos sistemas educacionais. Os autores mostram que crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem ocupam uma interseção de vulnerabilidades, em que barreiras linguísticas, culturais, socioeconômicas e institucionais se somam à exclusão digital, especialmente após a centralização de aplicativos de mensagens, plataformas e redes sociais como principais canais de

comunicação escolar no pós-pandemia. Nessa configuração, políticas que apenas expandem o uso de TDIC, sem considerar quem de fato consegue acessá-las e compreendê-las, tendem a reforçar assimetrias em vez de mitigá-las. Uma primeira dimensão de sustentabilidade diz respeito à ancoragem normativa. Em Nova Iguaçu, o plano municipal de educação articula metas de universalização de etapas da educação básica, qualificação docente e gestão democrática, com forte ênfase na participação de conselhos, fóruns e na ideia de políticas públicas como resposta a problemas socialmente relevantes, construídos na agenda governamental a partir de "estados de coisas" que passam a ser entendidos como problemas políticos (HORA 2023).

Entretanto, documentos como esse não detalham diretrizes específicas para comunicação digital inclusiva com famílias migrantes, o que revela um descompasso entre princípios gerais de democratização e a operacionalização da interlocução mediada por TDIC em contextos multilíngues e marcados pelo refúgio. Na escala micropolítica da escola, o estudo de caso em Foz do Iguaçu evidencia os limites de práticas não sustentadas por políticas específicas para contextos multilíngues. Nascimento mostra que, em uma rede municipal situada em território com forte presença de comunidades árabes, línguas em contato no entorno são silenciadas no interior da escola, hegemonicamente monolíngue, e que a gestão linguística institucional e a forma de interação com as famílias interferem na qualidade dos vínculos: estudantes migrantes recém-chegados enfrentam maiores dificuldades de interação e tendem a se agrupar com pares da mesma origem, enquanto descendentes mais antigos se integram com mais facilidade (NASCIMENTO 2023). Políticas sustentáveis de inclusão precisam, portanto, explicitar a dimensão linguística da comunicação, reconhecendo que a adoção acrítica de TDIC em português escolarizado reproduz o mesmo monolinguismo excludente. Os autores argumentam que TDIC podem operar como dispositivos de hospitalidade linguística, especialmente quando mobilizam áudios e tradutores automáticos, mas mostra que, na produção brasileira recente, seu uso na relação escola–família permanece predominantemente administrativo e instrumental, centrado em recados, cobranças de tarefas e controle de frequência. Falta explorá-las de forma sistemática para explicação de processos avaliativos e co-construção de estratégias de apoio pedagógico a crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem. Uma política sustentável, nessa chave, teria de

deslocar a centralidade da função de controle para a função de mediação pedagógica e de acolhimento, o que supõe rever metas e indicadores hoje voltados quase exclusivamente a taxas de matrícula e rendimento.

No que se refere à formação e às condições de trabalho docente, Coelho mostra que redes como a de Minas Gerais concentram número expressivo de estudantes migrantes, mas oferecem poucas ações estruturadas de formação continuada para lidar com heterogeneidade linguística e cultural, o que inclui ausência de orientações claras sobre o uso de TDIC na comunicação com famílias. Entrevistas com professoras de língua portuguesa revelam esforços localizados, mas não configuram uma política consistente de apoio institucional que integre migração, inclusão e tecnologias digitais (COELHO 2021). Articulando esse diagnóstico, os autores propõem que futuras investigações e políticas analisem concepções de gestores e professores sobre o papel das TDIC na relação escola–família em contextos de migração, identifiquem barreiras linguísticas, culturais e de letramento digital e proponham modelos comunicacionais que dialoguem com experiências e necessidades de famílias migrantes, especialmente quando há deficiência e dificuldades de aprendizagem. Outro componente de sustentabilidade é a construção de instrumentos de monitoramento. O quadro de bibliografia propositiva elaborado pelos autores indica a necessidade de mapear sistematicamente quais TDIC aparecem na comunicação escola–família (aplicativos de mensagem, plataformas escolares, redes sociais), com que funções (informar, controlar, apoiar aprendizagem) e de produzir uma tipologia de barreiras linguísticas, culturais e digitais presentes nessas interações. Tais procedimentos podem ser convertidos em indicadores institucionais, permitindo que redes avaliem se a expansão de canais digitais resulta em inclusão efetiva ou apenas em "inclusão subordinada", na qual famílias migrantes figuram nos grupos, mas seguem à margem das decisões e da compreensão dos processos escolares.

Por fim, a própria metodologia de estado do conhecimento utilizada pelos autores oferece pistas para políticas sustentáveis. O desenho rigoroso do corpus, com critérios de inclusão que exigem foco em crianças migrantes na educação básica, relação escola–família e uso de TDIC como mediação, evidencia que a agenda pública e acadêmica ainda marginaliza o cruzamento entre migração e dificuldades de aprendizagem. Tomar essa lacuna como problema político implica reconhecer que práticas sustentáveis de inclusão dependerão de políticas que inscrevam explicitamente

esse grupo nas prioridades de formação docente, de financiamento e de desenho comunicacional mediado por tecnologias digitais.

## **8 Considerações finais**

As evidências reunidas apontam para uma tensão persistente entre a expansão das tecnologias digitais de informação e comunicação na interlocução escola–família e as condições reais de participação de famílias migrantes cujas crianças enfrentam dificuldades de aprendizagem. A incorporação massiva de aplicativos de mensagens, plataformas e redes sociais consolidou canais rápidos de circulação de informações, mas, em muitos casos, reproduziu práticas comunicacionais unidirecionais e administrativas que pouco contribuem para o acompanhamento pedagógico efetivo. Ao mesmo tempo, emergem indícios claros de potencialidade: recursos multimodais como mensagens de voz, tradutores automáticos, imagens e vídeos curtos podem criar formas concretas de hospitalidade linguística e ampliar a inteligibilidade de orientações para responsáveis com baixo letramento em português.

A sobreposição entre migração, vulnerabilidade socioeconômica e dificuldades de aprendizagem coloca determinadas crianças na interseção entre exclusão escolar e infoexclusão digital. Nessa situação, a mera presença de um canal digital não garante participação real; sem mediação pedagógica e sem adaptações de formato e linguagem, a comunicação tende a produzir uma inclusão subordinada, em que famílias aparecem formalmente em grupos ou plataformas, mas permanecem à margem da compreensão dos critérios avaliativos, das estratégias de apoio e das decisões escolares. A identificação de crianças atuando como tradutoras e mediadoras tecnológicas no interior das famílias revela uma dimensão problemática: além de potenciais efeitos de adultificação precoce, essa prática naturaliza soluções informais que eximem as instituições de organizar processos de mediação planejados.

Políticas públicas e planos locais de educação oferecem marcos legais e dispositivos de gestão que podem sustentar mudanças, porém frequentemente não detalham orientações específicas sobre mediação digital em contextos multilíngues. A distância entre norma e prática aparece tanto na insuficiência de formação continuada voltada à diversidade linguística quanto na precariedade de infraestrutura e na falta de diretrizes para produção de conteúdos acessíveis. Por isso, avanços sustentáveis exigem ações integradas: investimentos em conectividade e equipamentos, formação docente

centrada em competências digitais pedagógicas e interculturais, e orientações institucionais que priorizem a multimodalidade e a tradução como elementos constitutivos da comunicação com famílias.

Em termos operacionais, recomenda-se a construção e a implementação de modelos comunicacionais mediados por TDIC que incluam: seleção deliberada de canais segundo perfis de acesso e letramento; produção de conteúdos multimodais (texto simplificado, áudio, imagens, vídeos curtos); uso reflexivo de ferramentas de tradução e de legendagem; mecanismos de escuta das famílias; e procedimentos que evitem transferir a responsabilidade exclusiva de mediação às crianças. Esses modelos devem estar ancorados em instrumentos de monitoramento que permitam avaliar funções das tecnologias (informar, controlar, apoiar a aprendizagem), a acessibilidade efetiva das mensagens e os efeitos sobre a permanência e o progresso escolar de crianças migrantes com dificuldades de aprendizagem.

A formação docente assume papel central nessa transformação. Competências digitais exigidas ultrapassam o domínio técnico: envolvem a capacidade de planejar sequências comunicacionais multimodais, de identificar e mitigar barreiras linguísticas e culturais, de articular recursos digitais com estratégias pedagógicas de apoio e de colaborar em redes internas e interinstitucionais para partilhar práticas. Programas de desenvolvimento profissional e espaços colegiados de reflexão devem incluir estudos de casos, troca de estratégias e acompanhamento conjunto de percursos escolares, de modo a traduzir as políticas em práticas inclusivas.

Também é necessária uma agenda de investigação que amplie e qualifique o conhecimento disponível. Pesquisas devem mapear sistematicamente quais TDIC são utilizadas na comunicação com famílias migrantes, com que funções, sob quais barreiras linguísticas, culturais e digitais, e quais são os efeitos sobre o reconhecimento e o acompanhamento das dificuldades de aprendizagem. Importa escutar gestores, professores, responsáveis e alunos, especialmente aqueles que desempenham papel mediador, para compreender arranjos informais e suas consequências e para construir soluções co-produzidas e sensíveis aos contextos locais.

Por fim, a passagem de um modelo de controle e transmissão a um modelo de corresponsabilização pedagógica implica repensar concepções institucionais de língua, cultura e participação. Integrar TDIC de forma inclusiva não é apenas questão de



tecnologia, mas de reorganização de práticas, formações e indicadores de gestão educativa. Quando orientadas por princípios de hospitalidade linguística, multimodalidade e justiça digital, as tecnologias podem contribuir para que a comunicação escola–família se torne instrumento efetivo de acesso, permanência e apoio a trajetórias escolares atravessadas por mobilidade e vulnerabilidades.

## **REFERÊNCIAS**

Organizadas em conformidade com as normas da ABNT (NBR 6023/2020 atualizada)

CARVALHO, Kennyson dos Santos. **Rabiscando ensino de ciências em quadrinhos para aprendizagem de estudantes imigrantes venezuelanos**. 2022. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal, Cidade, 2022.

COELHO, Rafaela Pascoal. **Formação de Professores de língua portuguesa para o ensino a estudantes migrantes na educação básica de Minas Gerais**. 2021. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2021.

HORA, Tamara Cabral da. **Políticas públicas educacionais na infância: Um olhar para a questão das crianças refugiadas em Nova Iguaçu**. 2023. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal, Cidade, 2023.

MOROSINI, Marília; SANTOS, Patrícia Kohls; BITTENCOURT, Zelmielen. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021. 250 p.

NASCIMENTO, Kelin Regina Bergamini do. **"Na escola sou brasileiro e lá em casa sou árabe": A escola pública iguaçuense nos interstícios das línguas e culturas**. 2023. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal, Cidade, 2023.

SILVESTRE, Carla Augustas Carneiro. **Deficiências e diversidade cultural: experiências educacionais de crianças internacionais migrantes em São Paulo no contexto da pandemia**. 2022. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal, Cidade, 2022.